

**RELACIONES ENTRE FRACASO ESCOLAR
Y FACTORES SOCIOCULTURALES
EN INMIGRANTES LATINOAMERICANOS.**

**Los programas de apoyo, una respuesta de la escuela a
la exclusión educativa en Navarra.**

JAIME BORDA VALDERRAMA

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:

DRA. IRENE LÓPEZ GOÑI (Directora)

Y

DR. BENJAMÍN ZUFIAURRE (Co-director)

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Psicología y Pedagogía

Pamplona, España

Julio de 2015

**RELACIONES ENTRE FRACASO ESCOLAR
Y FACTORES SOCIOCULTURALES
EN INMIGRANTES LATINOAMERICANOS.**

**Los programas de apoyo, una respuesta de la escuela a
la exclusión educativa en navarra.**

*Trabajo presentado como requisito
para optar al título de Doctor
por el Departamento de Psicología y Pedagogía
de la Universidad Pública de Navarra*

Dra. Irene López Goñi
Directora de Tesis

Dr. Benjamín Zufiaurre
Co-director de Tesis

Jaime Borda Valderrama
Candidato a Doctor

Pamplona, España
Julio de 2015

*A Mónica, por todo lo que sabemos ella y yo.
A David José, a Ana Isabel y a Francisco,
por ser la razón de todo,
y por el tiempo que les quedo debiendo de estos años.
Espero poder ahora recompensarlos del mejor modo posible.
A mi madre, por todo y por tanto.*

*“Still it makes sense for most of us
that life is more like an unfinished novel
than a matrix of variables with predicable outcomes”.*
(Kartsen Hundeide, 2005).

Agradecimientos

Desarrollar y culminar una tesis doctoral nos marca, de una u otra manera, la vida. En mi caso particular ha sido justamente así, no sólo por todos los conocimientos adquiridos, sino sobre todo por lo que he aprendido de la gente que, para fortuna mía, pude conocer a lo largo de este camino. Quienes estuvieron más de cerca saben muy bien que no fue fácil llegar hasta el final, pero por ello mismo resulta satisfactorio ver el trabajo culminado y poder comprobar de cuánto somos capaces cuando aquello que hacemos nos apasiona y ponemos en la tarea todo nuestro empeño.

Pero aunque a veces parezca una labor en solitario, una tesis no es, ni mucho menos, un trabajo de una sola persona. Esta investigación y todo lo que he logrado plasmar en estas páginas ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas que me brindaron, en su momento, o bien un aporte material o bien un aliento anímico importante que me impulsó a seguir adelante y no dejarme vencer por los obstáculos.

En primer lugar mi agradecimiento más sincero a la Dra. Irene López Goñi y al Dr. Benjamín Zufiaurre por su interés en el tema de esta investigación, por sus valiosas orientaciones y por su apoyo irrestricto durante todo el desarrollo de esta tesis. También agradezco su comprensión y su paciencia en los momentos de mayor dificultad.

Al Prof. José Javier Astrain por su valiosa amistad, por su disposición y dedicación para apoyarme y orientarme en todo lo relacionado con el gestor de encuestas Opina, mediante el cual fue posible sistematizar toda la información recogida en las encuestas.

A la Dra. Maria Luisa Sanz de Acedo por su amabilidad e interés, y por su orientación para que yo pudiese encausar el tema de mi investigación doctoral. Asimismo a la Dra. Reyes Berruezo por su apoyo y sus valiosos comentarios sobre la tesina, que luego fueron un punto importante de partida para seguir adelante con la tesis. Al Dr. Jesús Mari Goñi por sus orientaciones durante el desarrollo de la tesina y por las ideas iniciales que me planteó para el desarrollo del cuarto capítulo sobre la incidencia de la cultura en el desempeño académico del alumnado inmigrante.

Un agradecimiento especial a María Teresa Pérez Ibarrondo, del Centro Público Los Sauces, quien, siendo directora de dicho centro, me dedicó unas horas muy valiosas para darme a conocer algunas características del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), así como su percepción de la situación del alumnado latinoamericano en Navarra. También, a Juanjo Aragón, del Centro Público San Jorge por su tiempo y por todas las

valiosas ideas que me aportó con relación al PROA, así como sobre las características del alumnado latinoamericano. Asimismo, a Andrés Sánchez, del Centro Público Ermitagaña, por el tiempo que me concedió para la entrevista.

Por supuesto, agradezco muy sinceramente a los directores y a las directoras de los diversos Institutos Públicos de Educación Secundaria de Navarra que amablemente me abrieron las puertas de sus centros para poder aplicar las encuestas a los estudiantes de origen latinoamericano. Sin su apoyo no hubiera sido posible llevar a cabo la fase más importante de esta investigación.

A Gloria Sorbet, del Departamento de Educación de Navarra, por su apertura, su tiempo y su disposición para brindarme todos los datos estadísticos que le solicité en varias ocasiones y que fueron una pieza fundamental para el desarrollo de esta tesis doctoral.

A Txemi Aramburo, a Javier Rubio, a Iñaki Guerreo, a Manuel Gil, a Juanjo Grimaldos y a Oscar Seoane, por su amistad incondicional, por su apoyo moral durante toda mi estadía en España, y por la posibilidad de haber compartido con ellos un tramo inolvidable del camino, un trozo de vida que quedará grabado para siempre en la memoria. Y a todos los amigos y amigas que me acompañaron en este proceso y manifestaron su apoyo y su interés genuino en mi trabajo y en mis circunstancias particulares.

A mi querida prima Luz Teresa por el ánimo que me brindó en diversos momentos, y por los valiosos comentarios que me hizo a la introducción y a las conclusiones de esta tesis. A mi amada hermana Pilar por su apoyo incondicional, por su cariño, por estar siempre presente, y por creer en mí. Y a toda mi familia, que aún desde la distancia y luego en Colombia me apoyaron de tantas maneras durante el desarrollo de esta tesis doctoral.

Por supuesto, a la Universidad Pública de Navarra, en especial al servicio informático por su valiosa colaboración para poder montar las encuestas en el servidor de la universidad. Asimismo a las personas de la Biblioteca por su amabilidad y su disposición en toda ocasión para facilitar todo el material bibliográfico que necesité en diversos momentos.

Mi agradecimiento eterno a Mónica por aceptarme así tal como soy, por creer en mí, por compartir conmigo el esfuerzo que significó este tiempo de estudio e investigación, pero sobre todo por caminar a mi lado, por estos más de diez años de luchas, adversidades, dolores, triunfos y alegrías, y porque, a pesar de todos los obstáculos, quiere seguir soñando para que despleguemos juntos las alas y veamos el mundo de otra manera.

Y, por último, un “¡gracias!” infinito a mi querida mamá, porque, estoy seguro que desde el cielo me sigue dando ánimos para que yo vaya adelante con el mismo coraje, con la misma alegría y con el mismo amor por la educación que ella mostró cuando vivía.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Capítulo 1: La educación, ¿un camino a la igualdad?	26
1.1 Educación, currículum y exclusión social	26
1.1.1 Un marco de referencia	26
1.1.2 Relación entre educación y justicia social	29
1.1.3 El currículum desde una perspectiva sociológica	33
1.2 Sobre la situación actual del sistema educativo español	38
1.3 Inmigración, educación y exclusión social en España	43
1.4 Algunos apuntes sobre el caso de la inmigración en Navarra	50
1.5 En síntesis	53
 2. Capítulo 2: El fracaso escolar, una aproximación a sus causas y sus consecuencias	57
2.1 Una aproximación al concepto	57
2.1.1 El concepto de “nivel educativo”	58
2.1.2 El concepto de “excelencia educativa”	60
2.1.3 El concepto de fracaso escolar	62
2.2 El abandono de la escuela, otra cara del fracaso escolar	71
2.3 La cultura del fracaso escolar	74
2.4 Sobre las causas del fracaso escolar	78
2.4.1 El contexto económico y social	81
2.4.2 La familia	87
2.4.3 El sistema educativo y el currículum	89
2.4.4 Los centros docentes, la cultura escolar y su identidad	92
2.4.5 La enseñanza y la gestión de aula	93
2.4.6 El alumno, expectativas, intereses y actitudes	96
2.4.7 Desigualdades de género	100
2.5 Sobre las consecuencias del fracaso escolar	102

3. Capítulo 3: Factores sociales que inciden en el fracaso escolar y en la exclusión educativa	107
3.1 Introducción	107
3.2 Factores sociales que inciden en el fracaso escolar	111
3.2.1 El contexto familiar	115
<i>Factor 1. Estructura y estabilidad familiar</i>	116
<i>Factor 2. Acompañamiento de los padres</i>	120
<i>Factor 3. El nivel educativo de los padres</i>	121
<i>Factor 4. Nivel socioeconómico de la familia</i>	123
3.2.2 El contexto macro-social	126
<i>Factor 5. La nación de procedencia y el origen social</i>	126
<i>Factor 6. Las oportunidades laborales</i>	134
<i>Factor 7. El estatus de ilegales</i>	137
3.2.3 El contexto de proximidad o contexto micro-social	138
<i>Factor 8. El capital social</i>	139
<i>Factor 9. El centro docente, su identidad y composición social</i>	143
<i>Factor 10. El entorno urbano</i>	147
<i>Factor 11. Influencia de amigos y amigas</i>	150
<i>Factor 12. Manejo del tiempo libre</i>	152
3.2.4 Recursos y contexto virtual	154
<i>Factor 13. Recursos de apoyo</i>	154
<i>Factor 14. Los medios de comunicación</i>	157
<i>Factor 15. Acceso y uso de internet</i>	160
3.3 En síntesis	163
4. Capítulo 4: Factores culturales y fracaso escolar.	173
4.1 Aproximación al concepto de cultura	173
4.1.1 ¿Y entonces, qué es cultura?	175
4.1.2 La concepción popular de cultura	177
4.1.3 La cultura vista desde la educación	179
4.2 Los factores culturales, la educación y el fracaso escolar	184
4.2.1 Factor 1: El capital cultural de la familia	188
4.2.2 Factor 2: El proceso de adaptación a la nueva cultura y la edad de ingreso al sistema educativo	194
4.2.3 Factor 3: Los estereotipos y prejuicios culturales	202
4.2.4 Factor 4: Desconfianza cultural	210
4.2.5 Factor 5: Actitudes de oposición cultural	215

4.2.6	Factor 6: El lenguaje y el caso particular del alumnado latinoamericano	221
4.2.7	Factor 7: La identidad cultural	228
4.2.8	Factor 8: La cultura familiar en relación con la escuela	240
4.3	En síntesis	247

PARTE II. TRABAJO DE CAMPO

5.	Capítulo 5: Marco metodológico de la investigación	257
5.1	Introducción	257
5.2	Fundamentos teóricos del modelo investigativo	258
5.3	Fase 1: Datos sobre el alumnado latinoamericano en centros de educación primaria de Pamplona	260
5.3.1	La encuesta para los centros públicos de educación primaria	261
5.3.2	La encuesta para los colegios concertados	262
5.3.3	Sobre las entrevistas personales	264
5.4	Fase 2: Datos estadísticos sobre el alumnado latinoamericano en secundaria	265
5.5	Fase 3: Diseño de las encuestas para centros públicos y privados de secundaria	266
5.6	Fase 4: Prueba piloto y aplicación de las encuestas en centros de Educación Secundaria Obligatoria	270
5.7	Fase 5: Entrevistas personalizadas	276
6.	Capítulo 6: Una mirada a la realidad latinoamericana en Navarra	279
6.1	Introducción	279
6.2	Una mirada desde las estadísticas	280
6.3	Una mirada desde las encuestas	290
6.3.1	De los factores sociales y el fracaso escolar	290
	a) Desde la perspectiva de directores y directoras de Instituto o Colegio	291
	b) Desde la perspectiva del profesorado	306
	c) Desde la perspectiva de los/las estudiantes latinoamericanos	323
6.3.2	De los factores culturales y el fracaso escolar	370
	a) Desde la perspectiva de directores y directoras de Instituto o Colegio	370
	b) Desde la perspectiva del profesorado	379
	c) Desde la perspectiva de los/las estudiantes latinoamericanos	391
6.4	Una mirada desde las entrevistas personales y grupales	423
6.4.1	El punto de vista del profesorado	423
6.4.2	El punto de vista de los/las estudiantes latinos/latinas	430
6.5	Una síntesis sobre los resultados obtenidos	436

7. Capítulo 7: Respuestas de la escuela al fracaso escolar y a la exclusión educativa	439
7.1 Introducción	439
7.2 El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)	440
7.2.1 Los inicios del programa	440
7.2.2 El PROA, objetivos y características	441
7.3 Otras respuestas del sistema educativo español al fracaso escolar	444
7.4 Apuntes sobre el sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra	449
7.5 Sobre el Plan PROA en la C. F. de Navarra	459
7.5.1 Reglamentación del PROA en Navarra	459
7.5.2 Características más relevantes del PROA en Ed. Primaria en Navarra	460
7.5.3 Características más relevantes del PROA en Ed. Secundaria en Navarra	462
7.6 Apuntes generales sobre el plan PROA, desde el punto de vista de nuestra investigación	464
7.6.1 Del PROA en Educación Primaria	464
7.6.2 Observación de Campo, en centros de Educación Primaria de Navarra	468
7.6.3 Del PROA en Educación Secundaria en Navarra	469
7.7 Otra tipología de respuestas al fracaso escolar en la C. F. de Navarra	471
7.8 En síntesis	483
8. Apuntes finales y conclusiones	485
8.1 Respuestas a la primera hipótesis	486
8.2 Respuestas a la segunda hipótesis	491
8.3 Respuestas a la tercera hipótesis	497
8.4 Respuestas a la cuarta hipótesis	500
8.5 Conclusiones generales de la investigación	504
Bibliografía	511
Anexos (en CD)	529
Anexo I. Datos de la Fase 1 (tesina)	531
Anexo II. Las seis encuestas (formato impreso)	555
Anexo III. Tablas estadísticas sobre el alumnado latinoamericano en Navarra	597
Anexo IV. Tablas y gráficas de las encuestas sobre factores sociales	625
Anexo V. Tablas y gráficas de las encuestas sobre factores culturales	685
Anexo VI. Clasificación Internacional de Ocupaciones	733
Anexo VII. Entrevistas personales y grupales (transcripción)	737

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1 Programas generales y específicos de apoyo al alumnado inmigrante en Navarra	52
TABLA 2.1 Preguntas relacionadas con el abandono y el fracaso escolar	69
TABLA 2.2 Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	80
TABLA 2.3 Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO sin título de graduado por comunidades autónomas	85
TABLA 3.1 Categorización de los factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar	114
TABLA 3.2 Tasas de escolarización primaria en 17 países de América Latina en 2008	131
TABLA 4.1 Comparación de definiciones de cultura y sus modelos educativos correspondientes	183
TABLA 4.2 Relación entre el lugar de identificación y los modelos de identidad	235
TABLA 5.1 Porcentajes de alumnado inmigrante y de alumnado latinoamericano en los institutos y centros que participaron en el estudio	271
TABLA 5.2 Modelos lingüísticos vigentes durante el curso 2011-2012 en Navarra	273
TABLA 5.3 Distribución por localidades	273
TABLA 5.4 Encuestas cumplimentadas por institutos y centros concertados	275
TABLA 5.5 Preguntas escogidas para elaborar el documento de las “conclusiones preliminares”, para desarrollar las entrevistas grupales	277

TABLA 6.1 Total alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra y su representación porcentual	282
TABLA 6.2 Total alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, diferenciado por sexo	282
TABLA 6.2b Representación porcentual del alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, diferenciado por sexo	282
TABLA 6.3 Alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, limitado a la muestra principal	283
TABLA 6.4 Cuadro comparativo del alumnado latinoamericano matriculado en educación secundaria -obligatoria y postobligatoria- en Navarra, desde el curso 2002/2003 hasta el curso 2012/2013	283
TABLA 6.5a Cuadro comparativo del porcentaje que representa el alumnado latinoamericano con respecto al total del alumnado en educación secundaria obligatoria y postobligatoria en Navarra	286
TABLA 6.5b Cuadro comparativo del porcentaje que representa el alumnado latinoamericano con respecto al alumnado inmigrante en educación secundaria obligatoria y postobligatoria en Navarra	286
TABLA 6.6a Representación porcentual del alumnado NO promocionado en la ESO, discriminado por sexo, en Navarra	287
TABLA 6.6a Representación porcentual del alumnado NO promocionado en 4º de la ESO, discriminado por sexo, en Navarra	287
TABLA 6.7 Representación porcentual del alumnado total NO promocionado en la ESO, en Bachillerato, en los CFGM, los CFGS, los PGS y los PCPI en Navarra	287
TABLA 6.8 Lista de los factores sociales que influyen en el fracaso escolar, propuestos en esta tesis	290
TABLA 6.9 Principales causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano, según opinión de los directores	298
TABLA 6.10 Factores sociales que más inciden en el fracaso escolar, de acuerdo con los resultados de la encuesta D1 (respuestas a la pregunta 18 [4.5])	303
TABLA 6.11 Factores sociales que más influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con las respuestas de los directores a la pregunta 19 [4.5] de la encuesta D1	305
TABLA 6.12 Niveles en los que enseñan los docentes que respondieron la encuesta PS1	306

TABLA 6.13 Factores sociales que más inciden en el fracaso escolar, de acuerdo con los resultados de la encuesta PS1 (respuestas a la pregunta 10 [3.6])	319
TABLA 6.14 Tabla comparativa de los puntajes dados por directores/as y profesores/as a los factores sociales propuestos	320
TABLA 6.15 País de origen de los estudiantes encuestados	325
TABLA 6.16 Estudiantes de “otros países” de América Latina	325
TABLA 6.17 Curso de ingreso al llegar a España	329
TABLA 6.18 Distribución porcentual de las respuestas de los/las estudiantes sobre los fact. sociales que influyen en el fracaso escolar del alum. latinoamericano	335
TABLA 6.19 Otros factores que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con los propios estudiantes (respuestas a la pregunta No. 16)	338
TABLA 6.20 Valoración del apoyo de la familia en opinión de los y las estudiantes	342
TABLA 6.21 Categorías de ocupaciones laborales	345
TABLA 6.22 Clasificación de las ocupaciones laborales de los padres y las madres del alumnado latinoamericano en Navarra	346
TABLA 6.23 Participación de las familias latinoamericanas en asociaciones	351
TABLA 6.24 De las siguientes frases cuál describe mejor a sus amigos	356
TABLA 6.25 Recursos de apoyo en casa	358
TABLA 6.26 Distribución porcentual del grado de influencia de cinco factores sociales en el fracaso escolar	359
TABLA 6.27 Valoración de opiniones sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales por parte de los y las estudiantes latinoamericanos/as, en porcentaje (41)	366
TABLA 6.28 Principales características del alumnado latinoamericano desde el punto de vista de los directores y las directoras de la Comunidad Foral de Navarra que participaron en este estudio	373
TABLA 6.29 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar, en opinión de los directores y las directoras encuestados	379
TABLA 6.30 Principales características del alumnado latinoamericano desde el punto de vista de los/las docentes de la Comunidad Foral de Navarra que participaron en este estudio	381
TABLA 6.31 Cuadro comparativo de las características del alumnado latinoamericano que estudia en los institutos y colegios de la C. F. de Navarra	382

TABLA 6.32 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar, en opinión de los profesores y las profesoras encuestados	390
TABLA 6.33 Distribución del alumnado latinoamericano que participó en la encuesta EST2, según el nivel	392
TABLA 6.34 Distribución porcentual del alumnado latinoamericano que lee más de 5 libros por año	394
TABLA 6.35 Distribución porcentual del alumnado latinoamericano que lee entre 3 y 4 libros por año	395
TABLA 6.36 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio, en porcentaje	397
TABLA 6.37 Ejemplos que reflejan un exceso de responsabilidades en la casa	410
TABLA 6.38 Factores culturales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos	422
TABLA 7.1 Número de asuntos tratados por la Comisión de Educación del Parlamento de Navarra en tres periodos consecutivos	452
TABLA 7.2 Gasto público por estudiante en enseñanza no universitaria	453
TABLA 7.3 Evolución del número de Centros Públicos y Concertados entre los cursos 2008/2009 al 2012/2013	455
TABLA 7.4 Evolución del profesorado de centros públicos por niveles de enseñanza, cursos 2008/2009 al 2012/2013	457
TABLA 7.5 Evolución del profesorado de centros concertados por niveles de enseñanza, cursos 2008/2009 al 2012/2013	458
TABLA 7.6 Comentarios sobre el PROA de los directores y las directoras entrevistados/as	470
TABLA 7.7 Estructura educativa y organización de cada una de las Modalidades de PCPI ofertadas en la C. F. de Navarra	478
TABLA 7.8 Cursos impartidos de PCPI Aulas Profesionales y Talleres Específicos. Y alumnos aprobados entre 2008/2009 y 2012/2013	480
TABLA 7.9 Cursos impartidos de PCPI Talleres Profesionales. Y alumnos aprobados entre 2008/2009 y 2012/2013	481

ÍNDICE DE FIGURAS

GRÁFICA 1.1 Estructura del sistema educativo español	39
GRÁFICA 1.2 Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general en España	44
DIAGRAMA 4-1 Formas populares de entender la cultura (I)	177
DIAGRAMA 4-2 Formas populares de entender la cultura (II)	178
DIAGRAMA 4-3 Formas de entender la cultura desde la educación (I)	180
DIAGRAMA 4-4 Formas de entender la cultura desde la educación (II)	182
DIAGRAMA 4-5 Actitudes de aculturación	199
GRÁFICA FS6-1 Carácter del centro docente según directores encuestados	292
GRÁFICA FS6-2 Nacionalidades presentes en los colegios e institutos	293
GRÁFICA FS6-3 Rendimiento de los/las estudiantes latinoamericanos/as desde la perspectiva de los directores encuestados	294
GRÁFICA FS6-4 Frecuencia con que los estudiantes latinoamericanos no obtienen el título de la ESO	295
GRÁFICA FS6-5 Que tanto abandonan la ESO antes de graduarse, según opinión según opinión de los directores	296
GRÁFICA FS6-6 Valoración del contexto familiar según país de origen	299
GRÁFICA FS6-7 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar desde la perspectiva de los directores	302
GRÁFICA FS6-8 Desempeño global de los estudiantes latinoamericanos según país de origen, de acuerdo con la valoración dada por los docentes encuestados	307
GRÁFICA FS6-9 Desempeño en la asignatura de lengua según país de origen	308
GRÁFICA FS6-10 Desempeño en la asig. de matemáticas, según país de origen	308
GRÁFICA FS6-11 Respuesta a la pregunta 2.2: ¿Ha conocido casos de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos?	310
GRÁFICA FS6-12 Respuesta a la pregunta 2.3: ¿Ha conocido casos de abandono escolar en estudiantes latinoamericanos?	311
GRÁFICA FS6-13 Principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos en opinión de los docentes encuestados (respuestas a la pregunta 4 [2.4])	312

GRÁFICA FS6-14 Valoración de los docentes sobre el acompañamiento de la familia, según país de origen	313
GRÁFICA FS6-15 ¿Con qué frecuencia se comunica la familia con los/las tutores/as?	314
GRÁFICA FS6-16 En qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as, de acuerdo con los docentes encuestados	316
GRÁFICA FS6-17 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con las respuestas de los docentes a la pregunta 10 [3.6] de la encuesta PS1	318
GRÁFICA FS6-18 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, según país de origen	324
GRÁFICA FS6-19 Alumnado latinoamericano que participó en la encuesta, distribuido por curso	326
GRÁFICA FS6-20 Edad actual al momento de contestar la encuesta	326
GRÁFICA FS6-21 Edad de ingreso al sistema educativo en España	328
GRÁFICA FS6-22 Calificación del propio rendimiento en los/las estudiantes de origen latinoamericano	331
GRÁFICA FS6-23 Frecuencia con que los y las estudiantes latinoamericanos/as repiten curso	332
GRÁFICA FS6-24 Expectativas de los y las estudiantes de origen latinoamericano ...	333
GRÁFICA FS6-25 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano (respuestas de los estudiantes a la pregunta 15 [2.1])	334
GRÁFICA FS6-26 Estructura de las familias latinoamericanas en Navarra	341
GRÁFICA FS6-27 Máximo nivel educativo del padre	343
GRÁFICA FS6-28 Máximo nivel educativo de la madre	344
GRÁFICA FS6-29 Comunicación con la familia, en opinión de los y las estudiantes encuestados	347
GRÁFICA FS6-30 Apoyo de la familia cuando hay problemas académicos.....	348
GRÁFICA FS6-31 Frecuencia de comunicación de la familia con el tutor o tutora	350
GRÁFICA FS6-32 Valoración de la educación en el país de origen, según los y las estudiantes encuestados	352
GRÁFICA FS6-33 Algunos factores que influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano	353

GRÁFICA FS6-34 Actividades que más practican en su tiempo libre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra	355
GRÁFICA FS6-35 Participación del alumnado latinoamericano en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento	356
GRÁFICA FS6-36 Valoración de cinco factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano	359
GRÁFICA FS6-37 Número de horas de televisión por semana	360
GRÁFICA FS6-38 Tipo de programa que más ven los y las estudiantes de origen latinoamericano	361
GRÁFICA FS6-39 Qué tanto afectan los programas de televisión, la motivación para estudiar	362
GRÁFICA FS6-40 Para qué usan internet los y las estudiantes latinoamericanos	363
GRÁFICA FS6-41 Valoración de los y las estudiantes latinoamericanos/as sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales	364
GRÁFICA FS6-42 ¿Son limitadas las oportunidades laborales para los/las inmigrantes latinoamericanos/as?	366
GRÁFICA FS6-43 ¿Influye la falta de oportunidades laborales en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos?	367
 GRÁFICA FC6-1 Opiniones de los directores y las directoras en cuanto a la cultura latinoamericana y su relación con la escuela	 371
GRÁFICA FC6-2 Otras opiniones de los directores y las directoras en cuanto a las culturas latinoamericanas y su relación con la escuela	374
GRÁFICA FC6-3 Características de los y las estudiantes de origen latinoamericano en riesgo de fracaso escolar, en opinión de directores y directoras	377
GRÁFICA FC6-4 Opiniones del profesorado sobre el alumnado latinoamericano en Navarra (respuestas a la pregunta A-1)	380
GRÁFICA FC6-5 Otras opiniones del profesorado sobre las culturas latinoamericanas en relación con la escuela	383
GRÁFICA FC6-6 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen, en opinión de profesores y profesoras	385
GRÁFICA FC6-7 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen, en opinión de profesores y profesoras	386

GRÁFICA FC6-8 Características de los y las estudiantes de origen latinoamericano en riesgo de fracaso escolar, en opinión de profesores y profesoras	387
GRÁFICA FC6-9 Alumnado latinoamericano que participó en la encuesta EST2, según país de origen	391
GRÁFICA FC6-10 Frecuencia con que los y las estudiantes latinos/as van a una biblioteca	393
GRÁFICA FC6-11 Cantidad de libros que leen los y las estudiantes latinos/as por año	394
GRÁFICA FC6-12 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio	396
GRÁFICA FC6-13 Recursos materiales y culturales que los y las estudiantes latinoamericanos tienen en casa	398
GRÁFICA FC6-14 Lo más difícil en el proceso de adaptación	399
GRÁFICA FC6-15 Lo que más afecta su motivación para estudiar	400
GRÁFICA FC6-16 Que tanto afecta las diferencias en el uso del castellano en el aprendizaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano	401
GRÁFICA FC6-17 Importancia de aprender y saber euskera	402
GRÁFICA FC6-18 Los mejores amigos de los latinos y las latinas son	403
GRÁFICA FC6-19 Como perciben su identidad cultural los y las estudiantes de origen latinoamericano	404
GRÁFICA FC6-20 Motivos por los cuales las familias latinoamericanas han emigrado	405
GRÁFICA FC6-21 Frecuencia con que les leían cuentos en la infancia	405
GRÁFICA FC6-22 Hábitos de lectura del padre	406
GRÁFICA FC6-23 Hábitos de lectura de la madre	407
GRÁFICA FC6-24 Hábitos de escritura en la familia	408
GRÁFICA FC6-25 Factores culturales que más influyen en el fracaso escolar en opinión de los y las estudiantes latinos/as	421

INTRODUCCIÓN

Educar a las nuevas generaciones es una tarea compleja, tanto así que a pesar de todos los esfuerzos que puedan hacerse, y que de hecho se hacen, nos encontramos siempre con estudiantes, sean chicos o chicas, que no alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo en uno o varios de sus niveles y, lo que es aún más preocupante, vemos un porcentaje considerable del alumnado que no logran obtener el título de graduado en educación secundaria. Por otra parte, aún hoy en día no siempre se tiene tan claro cuál debería ser la esencia de la labor educativa y aunque esto sigue siendo un tema importante de discusión en ciertos círculos académicos que buscan cambios importantes en esta materia, lo cierto es que a pesar de los grandes avances de las ciencias y de la tecnología que han revolucionado el mundo en los últimos años, hoy en día la función principal de la educación, al menos en los países occidentales, sigue siendo la transmisión del conocimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje, esto es, de cuánto el alumno, o la alumna, ha logrado aprehender ese conocimiento transmitido.

Es en este marco, es decir en el de la educación concebida sobre todo como una transmisión y construcción del conocimiento, dentro del cual ha surgido el concepto de fracaso escolar, tema central del presente trabajo. Sabemos además que en España los índices de fracaso escolar, entendido básicamente como la no obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, son de los más altos de Europa. De hecho, el porcentaje de alumnado que no logra obtener su título de graduado en España ronda el 30%, mientras que la media de la Unión Europea es del 15%. Estos datos han vuelto a poner en la mira de los investigadores este viejo problema socioeducativo, y los han impulsado a indagar sobre las causas de este fenómeno en la época contemporánea. Con esta tesis doctoral hemos querido profundizar en esas causas desde una nueva perspectiva, mediante una metodología cuantitativa y cualitativa, tomando como base las ideas, las opiniones y las concepciones que sobre este problema tienen directores y directoras de institutos, el profesorado de secundaria, y el alumnado latinoamericano de tercero y cuarto de la ESO, así como algunos y algunas estudiantes latinos/as que cursan programas especiales de apoyo posteriores al fracaso escolar (los llamados programas de cualificación profesional inicial).

En materia de educación y, en particular, de didáctica existe una amplia variedad de literatura y de investigaciones relacionadas tanto con metodologías de enseñanza como con estrategias y métodos de aprendizaje. Sin lugar a dudas esos estudios son y representan

un punto de referencia muy importante para el profesorado en su labor educativa; pero, también es cierto que para quienes estamos involucrados de manera directa con el mundo de la educación, con frecuencia se nos escapa el mirar hacia afuera de la escuela y ver cómo eso de afuera afecta lo de adentro. Y eso es justamente lo que queremos hacer con esta investigación: un análisis riguroso de la relación que se da entre la problemática del fracaso escolar y una serie de factores sociales y culturales, normalmente externos a la escuela, que de una u otra manera afectan los procesos de aprendizaje de los individuos. Como lo explicamos más adelante, para nosotros ha sido importante diferenciar los factores sociales de los culturales, en especial porque hemos querido indagar qué tanto puede influir la cultura latinoamericana en el fracaso escolar de este alumnado.

Una cosa no puede ir separada de la otra. Este estudio, está enmarcado, por tanto, en el contexto de las relaciones complejas y multidimensionales que existen entre escuela y sociedad. A lo largo de esta tesis exploramos cómo esa simbiosis incide en la trayectoria académica de las personas y, de manera particular, en los casos de fracaso escolar. Es dentro de esta perspectiva que hemos querido mirar, como investigadores, más allá de los muros de la escuela y entender cómo el contexto socioeconómico y sociocultural afecta y condiciona tanto nuestros sistemas educativos, como los procesos individuales de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, con esta tesis, que tiene un enfoque tanto sociológico como pedagógico, queremos también poner en evidencia, entre otros aspectos, que educar no es una labor exclusiva de la escuela. Por el contrario, la educación es una tarea de todos; de la misma manera que el fracaso escolar debería ser una preocupación de todos.

Es innegable el interés general que éste tema despierta, lo que de por sí justifica e impulsa las diversas investigaciones que puedan hacerse para clarificar sus causas y buscar caminos adecuados no sólo para disminuir los índices del fracaso escolar, sino –más importante aún– para mejorar la educación misma en todos sus niveles. La presente investigación, claramente enmarcada en el campo de las ciencias de la educación, busca responder a unas hipótesis específicas, las cuáles expondremos más adelante. Adicional a esas hipótesis, podemos decir que cada uno de los factores sociales y culturales planteados constituye lo que podríamos llamar una “sub-hipótesis”, y a cada una de ellas le damos una respuesta breve, pero suficientemente argumentada en este estudio. Ahora bien, conviene aclarar que esta tesis doctoral parte de unas circunstancias particulares, que nos llevaron a plantearnos una serie de interrogantes sobre el tema del fracaso escolar y sobre la realidad de los y las estudiantes latinoamericanos/as en Navarra. ¿Por qué con este alumnado? La razón principal es porque representan, porcentualmente hablando, el colectivo más significativo de inmigrantes que estudian en los centros e institutos de esta Comunidad. Como ya lo hemos dicho antes, el fracaso escolar es un tema de sumo interés en el contexto español, así como lo es también el tema de la inmigración y su indudable incidencia en el sistema educativo

de las distintas comunidades autónomas. Ambos aspectos, consideramos nosotros, justifican ya de por sí una investigación.

Los principales interrogantes a partir de los cuáles se generó esta investigación fueron los siguientes: ¿cómo es la situación del alumnado latinoamericano en Navarra?, ¿Es cierto que suelen tener un bajo rendimiento tanto en primaria como en secundaria? ¿Por qué sucede esto?, ¿Hay mucho fracaso escolar entre este alumnado?, ¿Qué tanto influye la cultura latinoamericana en el fracaso escolar de este alumnado, más allá de sus condiciones sociales? Fue a partir de estos interrogantes que pudimos delimitar el tema de nuestro trabajo, tal como queda estipulado en el propio título de esta tesis y en las cuatro hipótesis que planteamos:

- 1) *El bajo rendimiento académico y el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano está determinado tanto por factores sociales como por factores culturales de este colectivo. Dentro de los factores sociales los que más influyen en el fracaso escolar son la estructura y estabilidad familiar, el acompañamiento de los padres, la situación socioeconómica de la familia, el capital social, las amistades, el entorno urbano, y el uso inadecuado de internet. Y dentro de los factores culturales, los que más influyen son el capital cultural, los prejuicios y estereotipos y la cultura familiar.*
- 2) *De acuerdo con las normas y los objetivos del sistema educativo de Navarra, los programas especiales de acogida, acompañamiento y refuerzo escolar deberían contribuir a mejorar el desempeño académico y a culminar con éxito la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, los resultados de los últimos años nos muestran que esos programas de apoyo -que funcionan actualmente en la Comunidad Foral de Navarra- no ofrecen el soporte efectivo como para lograr disminuir sustancialmente el porcentaje de fracaso escolar, tanto dentro del alumnado inmigrante, como del alumnado autóctono.*
- 3) *Las escuelas de Navarra, no obstante su calidad educativa, no ofrecen a los alumnos y las alumnas de secundaria de origen latinoamericano un espacio inclusivo en el que puedan desarrollar sus diversas capacidades y obtener un adecuado reconocimiento de las mismas. Esta situación propicia el bajo rendimiento académico de este alumnado y un porcentaje significativo de fracaso escolar dentro de este colectivo, lo que, por otra parte, pone en evidencia las falencias del sistema para dar una respuesta más adecuada a la diversidad cultural.*
- 4) *La homogeneización del currículum escolar a nivel general en España propicia la exclusión de ciertos grupos sociales, como el de los inmigrantes latinoamericanos, y la persistencia de unos porcentajes de fracaso escolar, a nivel nacional, cercanos a un 30%, lo*

que no es admisible en un contexto como el de la Unión Europea, donde el porcentaje promedio de fracaso escolar está en del 15%”.

Con el fin de comprobar y dar argumentos sólidos a estas cuatro hipótesis y a los diversos interrogantes que nos planteamos sobre el tema del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano nos propusimos abordar en profundidad, desde una perspectiva socioeducativa, los siguientes temas como objetos de estudio:

- a) Profundizar sobre los conceptos de exclusión educativa, igualdad de oportunidades en educación y, por supuesto, sobre el concepto de fracaso escolar, así como sobre las causas y consecuencias de este fenómeno socioeducativo.*
- b) Exponer y analizar los principales estudios que se han hecho, tanto en España como en otros países, en relación con los diversos factores socioculturales que pueden incidir en el fracaso y el abandono escolar de los y las estudiantes, ya sean inmigrantes o autóctonos.*
- c) Elaborar una jerarquización de los factores que pueden incidir en el fracaso escolar del alumnado inmigrante, en especial de origen latinoamericano, que estudia en España. En esta jerarquización queremos hacer una clara distinción entre los factores socioeconómicos, por una parte, y los factores culturales, por otra, ya que nos parece importante determinar hasta que punto la cultura latinoamericana como tal puede incidir en esta problemática.*
- d) Determinar las principales características culturales de aquellas comunidades latinoamericanas más representativas en la población escolarizada de Navarra, para así comprender mejor las formas y los efectos del choque cultural que sufren los y las jóvenes de estas nacionalidades al ingresar a la escuela.*
- e) Conocer la situación del alumnado latinoamericano en Navarra, así como su representatividad dentro de la población estudiantil y su desempeño dentro del sistema educativo de esta Comunidad Autónoma, y así poder determinar que tanto fracasan o no dentro de este contexto.*
- f) Determinar, los principales factores sociales y culturales que puedan incidir en el fracaso escolar de los y las jóvenes de origen latinoamericano.*

- g) *Exponer y analizar el funcionamiento y las características del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), así como de otros programas diseñados para paliar el fracaso escolar, tanto a nivel de España, como de Navarra.*
- h) *Indagar y analizar la percepción que sobre el plan PROA tienen, en Navarra, las directivas, el profesorado, y los alumnos y las alumnas que se benefician del mismo. Igualmente, indagar sobre qué tanto inciden o no el PROA y otros programas en evitar el fracaso escolar.*

De todos estos objetivos el más importante, para nosotros, fue el de determinar las posibles causas socioeconómicas y socioculturales del fracaso escolar en los y las estudiantes latinoamericanos que estudian en los centros de educación secundaria de Navarra. Cabe anotar que este objetivo ha sido la raíz de todos los otros y la columna vertebral de este estudio.

Ahora bien, ¿por qué hacer una distinción entre factores sociales y culturales? La razón fundamental fue la necesidad de analizar hasta qué punto la cultura, en particular la cultura latinoamericana, puede influir en el problema del fracaso escolar, independientemente de la situación socioeconómica de los individuos. Por tanto, con el fin de determinar la incidencia de la cultura en el fracaso escolar en jóvenes inmigrantes de origen latinoamericano, analizamos específicamente ocho factores de índole cultural que están relacionados con los procesos de aprendizaje y los niveles de rendimiento de estudiantes inmigrantes.

Para dar respuesta a las cuatro hipótesis planteadas y cumplir con los objetivos específicos propuestos, estructuramos esta tesis doctoral en siete capítulos, a saber: 1) La educación, ¿un camino a la igualdad?; 2) El fracaso escolar, una aproximación a sus causas y sus consecuencias; 3) Factores sociales que inciden en el fracaso escolar y en la exclusión educativa; 4) Factores culturales y fracaso escolar; 5) Marco metodológico de la investigación; 6) Una mirada a la realidad latinoamericana; y por último, 7) Respuestas de la escuela al fracaso escolar y a la exclusión educativa. Los primeros cuatro capítulos corresponden a la fundamentación teórica y los otros tres al aspecto práctico de la investigación. En los siguientes párrafos, explicamos brevemente el contenido de cada uno de estos capítulos.

El fracaso escolar surge, en gran medida, como fruto del sistema escolar y de la concepción que sobre el quehacer educativo tienen las familias (padres y madres), el profesorado y los equipos directivos, así como la sociedad en su conjunto. Es desde esta perspectiva que planteamos los temas del primer capítulo de nuestra tesis, que son fundamentalmente

tres: la relación entre educación y justicia social, el currículum desde una perspectiva sociológica y, por último, la inmigración en el sistema educativo español. Estos tres aspectos sirven de marco de referencia al tema central de nuestra investigación y por ello les damos espacio en este primer capítulo. Pero son temas que tocamos luego también en los otros capítulos teóricos. A partir de estos tres elementos mencionados creamos un marco de referencia para el desarrollo del tema central de esta tesis, es decir las causas del fracaso escolar

En el segundo capítulo abordamos en profundidad el concepto de fracaso escolar, al igual que sus causas y sus consecuencias. Al abordar este tema tan complejo exponemos en primer lugar las ideas de varios autores sobre el concepto mismo de fracaso escolar desde diversas perspectivas. En esa primera parte también abordamos, de manera puntual, el concepto de abandono escolar, en sus diferentes acepciones, así como las diferencias de éste con lo que normalmente se denomina fracaso escolar. Aclarados estos conceptos, nos adentramos en seguida en el estudio de las muy diversas causas que los propician, sobre todo aquellas que inciden en la problemática que nos ocupa: el fracaso escolar en estudiantes inmigrantes. Para ello partimos de una propuesta de clasificación de factores, presentada por Marchesi & Pérez (2003, pág. 29), que desarrollamos punto por punto de la mano de varios autores y, por supuesto, también desde nuestra propia perspectiva. Por último, tras exponer las causas del fenómeno, también presentamos las nefastas consecuencias del mismo, las cuales pueden sintetizarse fundamentalmente en la exclusión social y educativa que sufren, a la postre, quienes se han visto abocados a vivir un fracaso escolar.

En el tercer capítulo, entramos de lleno en el tema de los factores sociales que inciden en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos, que es uno de los tres aspectos centrales de la presente investigación. En primer lugar, exponemos las ideas de varios autores sobre la necesidad de estudiar el fracaso escolar desde una perspectiva multidimensional, perspectiva desde la cual nosotros mismos abordamos nuestro análisis. Así mismo explicamos con precisión porqué hemos decidido dividir nuestro análisis en factores sociales por una parte y en factores culturales por otra, además de lo ya anotado anteriormente en esta introducción. Una vez expuesto el marco general, presentamos los quince factores sociales que, desde nuestro punto de vista, pueden incidir en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos. ¿Por qué 15 factores? La lista que proponemos en esta tesis es fruto, por una parte, de la lectura crítica de diversos libros y documentos relacionados con el fracaso escolar tanto en España como en otros países, y por otra de nuestras propias ideas y reflexiones a-priori sobre el tema. A medida que fuimos avanzando en nuestra investigación, pudimos ratificar nuestra decisión de acotar el estudio a estos 15 factores y profundizar en cada uno de ellos para entender su incidencia en la problemática del fracaso escolar, sobre todo, en estudiantes inmigrantes. Una vez fijada la lista, vimos la necesidad y la pertinencia

de clasificar estos quince factores en cuatro contextos bien definidos, a saber: el contexto familiar, el contexto macro-social, el micro-social o contexto de proximidad y el contexto virtual y de los recursos materiales. Esta clasificación obedece al hecho de saber que nuestros procesos de aprendizaje no dependen simplemente de nuestras habilidades, ni tampoco de quienes, en suerte, actúan como facilitadores de ese proceso, sino que también depende de los contextos macro y micro sociales en los cuáles nos desarrollamos como personas.

Dentro del contexto familiar analizamos cuatro factores: la estructura y estabilidad familiar, el acompañamiento de los padres y madres, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico de la familia. En el contexto macro-social presentamos tres factores: la nación de procedencia y el origen social, las oportunidades laborales y el estatus de ilegalidad. Luego dentro del llamado contexto de proximidad abordamos el análisis de cinco factores: el capital social, el centro docente, el entorno urbano, la influencia de los amigos y el manejo del tiempo libre. Por último, dentro del contexto virtual y de los recursos materiales, analizamos la influencia de tres factores: los recursos de apoyo, los medios y el acceso y uso de internet. Desde esta primera aproximación teórica constatamos la multidimensionalidad de la problemática que estamos estudiando, y así mismo podemos intuir cómo la estructura social vigente no siempre favorece los procesos de aprendizaje de los más jóvenes. Por lo tanto, podemos afirmar que las mejoras en educación no comprenden exclusivamente unos determinados cambios en el sistema educativo, sino que además resulta necesario desarrollar cambios de fondo en la estructura y en la dinámica de las sociedades modernas, cambios que a su vez favorezcan el propio sistema educativo.

En el cuarto capítulo, sobre los factores culturales que pueden incidir en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano, abordamos en primera instancia el concepto de cultura desde diversas perspectivas; en dicha aproximación, hacemos especial énfasis en dos formas de ver la cultura: por una parte la visión o concepción popular del término, es decir cómo lo suele entender la gente del común, y por otra, la concepción que se tiene del mismo en el ámbito de la educación. Esta aproximación nos permite crear un marco de referencia importante para determinar qué entendemos por factores culturales y por qué cada uno de los ocho factores escogidos y analizados entra dentro de este concepto. Así mismo exponemos para cada uno de los factores culturales nuestros propios argumentos, basados en las aportaciones de varios autores, sobre cómo y por qué estos factores pueden incidir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano. Los factores analizados en este capítulo son: el capital cultural de la familia, la adaptación cultural y la edad de ingreso al sistema educativo, los estereotipos y los prejuicios culturales, la desconfianza cultural, las actitudes de oposición cultural, el lenguaje, la identidad cultural y, por último, la cultura familiar en relación con la escuela.

Cabe subrayar que este tema de los factores culturales lo abordamos siempre desde la perspectiva de que existe no una, sino varias culturas latinoamericanas contemporáneas. Es decir, lo abordamos desde la conciencia de que América Latina es un continente multi-cultural y multiétnico cuya identidad no se puede delimitar ni a un supuesto lenguaje común, ni a una religión compartida por una cierta mayoría, ni mucho menos a tradiciones similares. Por otra parte, es difícil hablar de una identidad cultural latinoamericana definida porque, como varios historiadores lo han señalado, la conquista, infortunadamente, arrasó con buena parte de las raíces primarias de dicha identidad y eso es algo que los propios latinos no siempre han tomado en cuenta. Sólo hasta finales del siglo XX, y después de un largo periodo de gestación los pueblos de América Latina han finalmente reconocido que “la mayoría de los países de la región son multiculturales, poliétnicos y plurilingües” y han empezado a comprender “las implicaciones que esto, por consiguiente, tiene para las políticas culturales y educativas en la región” (Stavenhagen, 2010, p. 350). Esta historia y esta realidad la cargan consigo, consciente o inconscientemente, aquellos y aquellas que deciden emigrar a otros países, y de manera especial, creemos nosotros, quienes emigran a España, por su innegable relación histórico-política con la mayoría de los países de esta región.

En síntesis, no es posible hablar de una cultura latinoamericana única, ni mucho menos homogénea; es más, sabemos que cada país tiene su propia variedad de culturas y sub-culturas, aunque como producto de la globalización se compartan, desde el norte de México hasta el sur de Argentina, ciertos gustos culturales, especialmente aquellos relacionados con la música, el cine y la televisión (importados, en un alto porcentaje, de los Estados Unidos). Pero, claro está que estos gustos culturales sólo los comparten, en cada nación, ciertos grupos sociales. Por otra parte, en medio de tanta diversidad que caracteriza a este continente, hay, además, quienes comparten el gusto por la llamada alta cultura, o cultura europea, y rigen su estilo de vida de acuerdo con los parámetros de la misma. Pero la cultura europea no es sólo patrimonio de las clases sociales más adineradas del continente. La época de la conquista y el posterior desarrollo histórico de la región dejaron unas profundas raíces europeas que no podemos desconocer y aunque dichas raíces sean más evidentes en las naciones del cono sur –Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile– ello no quiere decir que en los demás países no existan. El hecho de compartir estas raíces debería ser un elemento facilitador en los procesos de integración social y educativa de todos aquellos individuos que, por una u otra razón han decidido o han tenido que emigrar a algún país de Europa, en especial, a España.

Hemos querido hacer aquí estas aclaraciones, ya que saberlo y tenerlo presente ha sido para nosotros un punto de referencia importante no sólo para abordar el tema específico de la identidad cultural, sino todos los demás factores culturales analizados, cada uno de los cuales puede influir en el fracaso escolar de algunos y algunas estudiantes de este

colectivo. Sabemos, por supuesto, que el tema de las culturas latinoamericanas es mucho más vasto y profundo de lo que hemos esbozado en estas pocas líneas, pero no es objeto de este estudio hacer una presentación detallada del mismo. Lo expuesto hasta aquí nos parece suficiente para poner de relieve nuestro punto de vista sobre este particular, que está directa e indudablemente ligado al tema central de esta tesis.

Ya en el quinto capítulo explicamos en detalle lo referente a la metodología que hemos seguido para esta investigación. Un primer aspecto de nuestro proceso investigativo fue la búsqueda de información relacionada con el fracaso escolar sobre todo en colectivos de inmigrantes, información necesaria no sólo para sustentar nuestro trabajo, sino para dar una nueva perspectiva sobre el tema. Este proceso de búsqueda fue el que más tiempo no tomó; de hecho podemos decir que fue una búsqueda constante de casi cinco años, tiempo que duró toda nuestra investigación, desde el momento en que decidimos abordar este tema, hasta cuando pudimos dar por terminado el último capítulo.

Aparte de esta búsqueda de información, organizamos nuestro proceso investigativo en cinco fases bien definidas, cada una de las cuales explicamos detalladamente en este quinto capítulo. La primera fase consistió en una recopilación básica de datos sobre el alumnado latinoamericano en centros de educación primaria de Pamplona. La segunda comprendió la recopilación y análisis de datos estadísticos sobre el alumnado latinoamericano en secundaria. La tercera fue el diseño de las seis encuestas estructuradas, dos para estudiantes (EST1 y EST2), dos para profesorado (PS1 y PS2) y dos para directivas (D1 y D2), a partir de las cuales habríamos de determinar los factores sociales y culturales que más inciden en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano en la Comunidad Foral de Navarra. La cuarta fase incluyó, primero, la prueba piloto y, luego, la aplicación en campo de las encuestas definitivas a 250 estudiantes de origen latinoamericano, 27 profesores de diferentes áreas, y 17 directores. Y por último, la quinta fase, en la que explicamos lo referente a las entrevistas personalizadas que hicimos a dos grupos de estudiantes latinos/as, y a dos grupos de docentes de secundaria, en dos centros de Pamplona, uno privado y uno público. Estas cinco fases constituyen lo que hemos llamado el marco metodológico de nuestra investigación.

En el sexto capítulo desarrollamos, en primer lugar, la interpretación de todos los datos estadísticos recopilados y reelaborados por nosotros que nos permiten hacer una lectura de la realidad del alumnado latinoamericano en Navarra. Luego ya entramos de lleno en la interpretación y análisis de toda la información recopilada con las seis encuestas que diseñamos. Primero analizamos, pregunta por pregunta, las tres encuestas sobre los factores sociales que pueden incidir en el fracaso escolar de los y las estudiantes latino-

americanos/as, y luego analizamos las tres encuestas relacionadas con los factores culturales. Y para cerrar este capítulo analizamos la información recopilada mediante las entrevistas personalizadas, que sirvieron para corroborar las conclusiones que arrojaron las encuestas.

Ya por último, en el séptimo capítulo de esta tesis, exponemos lo referente a los principales programas de apoyo para paliar el fracaso escolar que han funcionado en España, y en particular en Navarra, bajo los parámetros de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 –que regía el sistema educativo durante el periodo de desarrollo de esta investigación– tales como el programa de refuerzo, orientación y apoyo para primaria y secundaria (PROA), el programa de diversificación curricular (PDC) y los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), entre otros.

En síntesis, el presente trabajo recoge un volumen importante de información que permite clarificar las ideas que se tienen sobre el fracaso escolar, sobre sus causas y sus consecuencias. Podemos decir que el hecho de enfocarnos en un grupo específico nos ha permitido tener una nueva perspectiva sobre esta problemática y aportar herramientas de análisis que pueden ser útiles para futuras investigaciones, especialmente aquellas que se relacione con estudiantes inmigrantes, sean latinoamericanos o no. Pero sobre todo, esta investigación nos muestra que los problemas sociales, como lo es el problema del fracaso escolar en España, constituyen una gran ocasión para conocer más a fondo los diversos factores que afectan las vidas de los seres humanos, ya sea de manera individual o colectiva. En la medida en que como investigadores nos atrevemos a cruzar fronteras hasta ahora inexploradas, es que podemos realmente contribuir al desarrollo del conocimiento, un conocimiento que no sólo facilita entender mejor nuestra realidad y nuestra historia, sino que es una base fundamental para buscar soluciones a diversos problemas de las sociedades modernas.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Capítulos 1, 2, 3 y 4.

Capítulo 1

La educación, ¿un camino a la igualdad?

1.1 Educación, currículum y exclusión social

1.1.1 Un marco de referencia

Empecemos por señalar que el mundo de la educación no es ajeno a los demás mundos que interactúan en el devenir de una sociedad. Las escuelas, aunque a veces parecen serlo, en realidad no son y no pueden ser entes aislados porque, de hecho, hacen parte importantísima de todo el engranaje social de cualquier ciudad o de cualquier país. Es un hecho que el conocimiento alcanzado por la humanidad hasta ahora y los progresos científicos logrados, especialmente en los últimos cien años, tienen sus bases en la educación, y no debemos creer que sólo en la educación superior, también hay que darle un crédito a la educación primaria y secundaria, no obstante sus falencias.

Para algunos escépticos la función social de la escuela es simplemente la de “aparcamiento” de los más jóvenes (Moncada, 1983), mientras que para otros la escuela ha sido y debe ser como un “foco de acción consciente” (De Azevedo, 1942, p. 156)¹, que de una u otra manera invita a la reflexión continua sobre el tipo de ser humano que la sociedad necesita -o cree necesitar- y que ella misma le pide a la escuela formar. Aunque, sin duda, la dimensión ideal es la segunda, de alguna manera la educación primaria y secundaria, y a veces también la superior, se mueven entre estos dos aspectos. Desde nuestro punto de vista la escuela, más que un ente físico, es o debe ser un espacio vital de interacción entre individuos en constante evolución -intelectual, personal e incluso espiritual- donde unos pueden aprender de otros y viceversa, mientras todos descubren y redescubren las bases del conocimiento acumulado a lo largo de la historia de la humanidad.

Sea cual sea la idea que tengamos de lo que es o debería ser la escuela, es un hecho constatado que no todos los individuos o grupos sociales tienen, en materia educativa, las mismas oportunidades. Este hecho hace que los sistemas educativos modernos, desde un punto de vista sociológico, más allá de sus elementos pedagógicos y filosóficos, contribuyan, de una u otra manera, a las desigualdades sociales. De hecho, la historia y la sociolo-

¹ Está expresión es, en realidad de Célestin Bouglé y hace parte de una cita más larga expuesta por De Azevedo (1942) en su libro, página 156.

gía de la educación nos muestran cómo la escolarización, “entendida como el proceso vital de un individuo que le permite llegar a poseer cultura” (Escofet, Heras, Navarro & Rodríguez, 1998, p. 11), ha estado siempre marcada por un sesgo social que condiciona las oportunidades futuras de los individuos no siempre de acuerdo con sus capacidades, sino de acuerdo con su origen y la condición socio-económica de su entorno.

La relación entre escuela y desigualdad de oportunidades se remonta a los inicios de la escolarización masiva, durante la época de la Ilustración. Sobre este hecho, Fernández Enguita afirma lo siguiente:

“En la primera fase de la expansión de la escuela se dio por sentado que distintos grupos sociales debían recibir diferentes tipos de educación, o que unos debían recibirla y otros no. Voltaire, el *príncipe de la luz*, no vaciló en protestar porque los *frères de les petit écoles* alfabetizasen a algunos pobres, lo cual consideraba un peligro, y Rousseau, el *descubridor* de la especificidad de la infancia e *inspirador* de la pedagogía moderna, no llevó sus preocupaciones por la educación más allá de los límites de la pequeña nobleza. Los mismos u otros autores podrían ser invocados como defensores de la no educación o de una educación plenamente distinta, y netamente inferior para la mujer”. (Fernández Enguita, 2006, p. 75)

Desde aquel periodo histórico de la humanidad hasta nuestros días, sin duda, muchas cosas han cambiado, pero aunque parezca increíble hoy, en pleno siglo XXI, aún quedan - en unos países más que en otros- fuertes vestigios de segregación, derivados de esos albores de la escolarización. Sin embargo, sin desconocer estas circunstancias, debemos decir que en esta búsqueda incesante por encontrar caminos que nos lleven a la construcción de un nuevo modelo educativo, no podemos, ni debemos quedarnos sólo en los aspectos negativos, en lo que falta por hacer o mejorar, o en los obstáculos aparentemente insalvables, también es necesario mirar los logros alcanzados para que ellos sirvan de base y de aliciente en el proceso, con frecuencia fatigoso, de hacer de la utopía una realidad.

Desde esta perspectiva, nos atrevemos a afirmar, en primer lugar, que en el contexto europeo y de manera particular en el español, el concepto de *educación* concebida como un mero proceso de transmisión de conocimientos, valores y tradiciones ha sido superado, al menos en parte, gracias a las nuevas tendencias que han marcado las teorías y políticas educativas, como son la educación inclusiva y la educación intercultural, que cada vez permean con más fuerza no sólo los currículos educativos sino también -y esto es lo más importante- las aulas. Están por otra parte los logros alcanzados en materia de posibilidades de acceso a la educación obligatoria, al menos en sus dos primeros niveles: primaria y secundaria. No pretendemos afirmar con esto que la educación en España esté en un pun-

to ideal, sólo queremos poner en evidencia estos aspectos positivos y, para nosotros, de gran valor.

Ahora bien, aunque lo expuesto en el párrafo anterior es cierto, también es verdad que hay aspectos cruciales por mejorar, si lo que se quiere es lograr una *educación de calidad para todos*. En España, al igual que en otros países desarrollados, los sistemas educativos están influenciados, entre otros factores, por la dinámica social de clases que configura cada contexto particular. Esa estructura de clases sociales genera desequilibrios importantes en el tipo de educación que unos grupos reciben con respecto a otros. Si la escuela pierde su norte, influenciada por las condiciones socio-económicas de aquellos que tienen más poder adquisitivo, se convierte ella misma –quizá por inercia– en promotora de las desigualdades educativas y sociales.

Diversos estudios corroboran la persistencia de la desigualdad de oportunidades en materia educativa en ciertos países de la OECD² (de la cual España hace parte). El informe de Causa & Chapius (2009), por ejemplo, afirma lo siguiente:

“... el análisis empírico muestra que los países de la OECD son extremadamente heterogéneos con respecto a las desigualdades socio-económicas educativas. En particular, mientras los países nórdicos exhiben un nivel de desigualdad relativamente bajo, los de Europa continental se caracterizan por niveles relativamente altos de desigualdad en logros educativos –en particular relacionados con la segregación escolar por factores socio-económicos– mientras que los países anglosajones ocupan una posición más o menos intermedia”. (Causa & Chapius, 2009, p. 30)

Uno de los síntomas más visibles de esta desigualdad educativa es la problemática del fracaso escolar, que por lo general afecta, sobre todo, a la población más vulnerable. Por esta razón, resulta primordial, entre otros aspectos, conocer y analizar los factores socioculturales que más inciden en el fracaso escolar y que generan la consecuente exclusión educativa. Una vez estudiados esos factores –como los enunciados en la primera hipótesis de esta tesis– debemos preguntarnos qué pueden hacer la escuela para contrarrestarlos, y no sólo ella, también la sociedad en su conjunto. De hecho, es importante tener siempre presente que la escuela no es la única a la que le corresponde plantear soluciones; en esta tarea es absolutamente pertinente, tal como lo exponemos más adelante, involucrar a otros agentes sociales.

² OECD: Organisation for Economic Co-operation and development

1.1.2 *Relación entre educación y justicia social*

A nivel mundial existe un cierto consenso general sobre la importancia que tiene la educación en el desarrollo de un país, pero no siempre se piensa que los sistemas educativos, su estructura, organización y funcionamiento, estén relacionados directamente con un tema tan complejo como el de la justicia social. No obstante, para muchos sociólogos, el sistema educativo y el currículum normalmente hegemónico que lo rige contribuyen a mantener el escenario de las desigualdades sociales generado y sostenido por el suprasistema económico de la sociedad contemporánea (Vila, 2006).

Si bien hay avances importantes, la situación actual de la educación en muchos de los llamados países ricos y/o desarrollados no es todavía, propiamente, la ideal (Connell, 1997). El terreno de la educación, tanto en la calidad como en la equidad y la igualdad, aún es pedregoso y quedan unos cuantos obstáculos por superar. Como ya la mencionamos antes, es verdad que -al menos en España y otros países europeos- se ha evolucionado de manera positiva en lo referente al acceso a la educación primaria y secundaria (Connell, 1997; Escudero, 2006), pero esto es sólo un aspecto de la igualdad educativa. Sin duda, en el mundo de la educación existen otros elementos sobre los cuales debemos reflexionar y trabajar en la búsqueda de soluciones asertivas. El hecho de tener resuelto, en un muy buen porcentaje, el acceso de toda (o casi toda) la población escolar a la educación obligatoria, no es un elemento suficiente para garantizar una igualdad de oportunidades real dentro del sistema educativo, ni mucho menos una verdadera igualdad en la calidad de la educación que los diferentes individuos y/o grupos sociales reciben (Connell, 1997, Escudero, 2006, Gundara, 2008). En este sentido, J. M. Escudero afirma lo siguiente:

“El valor de la educación y de la calidad tiene mucho eco en la sociedad y cultura actuales, pero, a la hora de la verdad, las fuerzas más poderosas que la enarbolan fruncen el ceño si lo que se plantea es el objetivo de crear una buena educación para todo el mundo. De manera que aunque se han cubierto algunos tramos importantes del camino, esa aspiración sigue perteneciendo todavía al reino de las mejores utopías sociales, culturales y educativas, todavía por realizar.” (Escudero, 2006, p. 22)

La historia, la experiencia y el propio desarrollo de la sociedad moderna nos hacen pensar que crear un sistema que brinde una alta calidad educativa para todos no es una tarea sencilla, pero tampoco imposible, tal como lo demuestran los casos de ciertos países como Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Hong Kong que ostentan en la actualidad los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo (Barber & Mourshed, 2008, p. 15). Sin embargo, en occidente siguen predominando los sistemas educativos configura-

dos en forma piramidal, aún los de los países más desarrollados, lo cual conlleva necesariamente a “una distribución desigual de beneficios” (Connell, 1997, p. 18). Es un hecho constatado que en la vorágine de la estructura económica que rige la sociedad moderna, el número de personas que logran obtener los mejores beneficios del sistema educativo “va disminuyendo a medida que nos acercamos al vértice de la pirámide” (Connell, 1997, p. 18). Desde esta perspectiva se deduce que la educación, tal como está concebida hoy en día, no ayuda a derribar el muro de las desigualdades sociales, al menos no en la proporción que se espera. Los estudios de Ivor Goodson, desde su análisis de la historia del currículum, demuestran que el currículum escolar, tal como está diseñado, genera una exclusión social evidente y coadyuva a cerrar las oportunidades académicas, laborales y sociales a ciertos grupos marginales (Andy Hargreaves en Goodson, 2003, p. 29).

Una vez más, Connell (1997) nos recuerda que esto no es algo nuevo. De hecho, a principios del siglo XX, los sistemas educativos estaban diseñados arbitrariamente bajo parámetros de selectividad y exclusión. Gracias a muchos docentes y académicos, como John Dewey, que lucharon por “erradicar la segregación de las escuelas, por establecer escuelas comprensivas de secundaria y por abrir universidades” (Connell, 1997, p. 32), se obtuvieron, poco a poco, logros importantes. Hoy en día, al menos en los países más desarrollados, la desigualdad de los sistemas educativos es menos evidente que hace dos o tres generaciones (Connell, 1997, p. 33). No sucede lo mismo en las naciones de América Latina donde las desigualdades sociales y la consecuente exclusión educativa son mucho más marcadas que en la mayoría de los países la Comunidad Europea. Por ejemplo, en el caso particular de España los estudios PISA muestran que en lo relativo a los centros e institutos públicos, “el sistema educativo español es, después del finlandés, el que presenta mayor equidad entre los países seleccionados” (MEC, 2010, p. 152). Cabe aclarar que esta equidad esta medida por la variación en los resultados en las pruebas PISA entre unos centros y otros. Ahora bien, no es posible afirmar que esta equidad garantice unos resultados académicos excelentes y tampoco que disminuya el índice de fracaso escolar, que como sabemos sigue siendo uno de los más altos dentro del contexto europeo.

Diversos sociólogos de la educación afirman que los sistemas educativos son una reproducción de las estructuras y desigualdades sociales (Escofet, et al, 1998; Connell, 1997), lo cual puede ser cierto, pero antes que enjuiciar a la escuela debemos considerar el hecho de que “las inmensas fuerzas productivas del mundo actual conllevan poderosas dinámicas de desigualdad y enajenación, tanto social como individual” (Vila, 2006, p. 904). Como sostienen Lynch & Baker (2005, p. 1), la igualdad en educación sólo se logra si reconocemos “la profunda relación que existe entre la educación y los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y afectivos de la sociedad”. Es un hecho que en las sociedades capitalistas las desigualdades generadas por la economía se manifiestan, entre otras for-

mas, como un problema de clases sociales dentro del propio sistema educativo, toda vez que dicho sistema genera una dinámica desigual de acceso, participación y logros, dinámica que es a su vez fruto de una desigualdad en el acceso a los recursos (Lynch & Backer, 2005, p. 136). Por lo tanto, al analizar la innegable relación entre escuela y justicia social es necesario pensar que -hoy por hoy- la economía rige, como dictador silencioso, no sólo las relaciones sociales de todo tipo y nivel, sino también –y esto es más alarmante- la vida de cada persona (o al menos de un porcentaje bastante alto de la población)³. A este respecto, afirma Eduardo Vila lo siguiente:

“La cuestión es que resulta algo tristemente evidente que en el mundo actual las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por la economía. [...] En este sentido, se puede afirmar que la economía neoliberal tiene una finalidad autoreferente a la que subordina el resto de objetivos sociales: el crecimiento económico en términos financieros, lo que implica entender la producción y el crecimiento como fines en sí mismos y ver, por tanto, la educación como un mero instrumento a su servicio”. (Vila, 2006, p. 904)

No obstante estas circunstancias, y siendo conscientes de que la globalización de la economía privilegia el mercado de capitales y el consumo (de las más variadas mercancías), sobre las personas y las instituciones, resulta pertinente preguntarse cuál debe o puede ser el papel de las instituciones educativas para contrarrestar los efectos más negativos de la globalización y del capitalismo. Una respuesta, entre otras muchas, a esta pregunta, la ofrece Fernández Enguita cuando dice:

“La escuela, desde luego, no va a crear ni a sustituir a las instituciones globales de las que carecemos. Pero puede desempeñar un papel muy importante en el desarrollo y consolidación de la comunidad moral que debe luchar por ellas y servirles de sustento, pues esta comunidad moral no es otra cosa que la agregación de muchas conciencias morales conscientes de lo que las une. La función de los educadores no es predicar ni despotricar contra la globalización, sino potenciar aquellos valores morales que se necesitan para corregirla y encauzarla, es decir para gobernarla con el fin de distribuir mejor sus beneficios y sus costes y proteger a los más débiles contra sus riesgos” (Fernández Enguita, 2001, p. 60)⁴

³ Esta afirmación puede dar lugar a un debate en el que entrarían en juego cuestiones tan importantes como la libertad individual, el concepto que cada uno tiene de la sociedad, sus reglas y sus estructuras, las elecciones que cada uno hace y la forma como cada persona decide (o quizá le toca) vivir su vida. Sin embargo esta reflexión, aunque válida, no entra en el marco de este estudio. Cabe aclarar, también, que la economía afecta a cada individuo de manera diferente, dependiendo de su estatus socio-económico, su cultura y su contexto particular.

⁴ Esta nota aparece también citada textualmente por Eduardo Vila (2006) en su artículo sobre “El laberinto de la educación pública”.

Por lo tanto, cabe afirmar que si bien los sistemas educativos funcionan, comúnmente, dentro de un sistema social preestablecido que fomenta las desigualdades sociales, no por ello deben alimentarlas, por el contrario deben ser un foco de ideas y prácticas que contribuyan a corregir los errores de esa sociedad y encauzar sus mejores fuerzas, aquellas que propician, entre otros aspectos importantes, los que fueran pilares de la revolución francesa, es decir, la igualdad, la libertad y la fraternidad.

En esta reflexión sobre educación y justicia social, especialmente en el contexto de los países desarrollados, debemos abordar también el tema de la inmigración -no sólo externa, sino también interna-, ya que dicho fenómeno es un factor que involucra aspectos sociales, económicos, y culturales que inciden en el quehacer educativo de cualquier escuela. Existen, de hecho, un buen número de estudios sociológicos que intentan explicar, desde diferentes puntos de vista, el problema de la desigualdad que sufren algunos colectivos por su diversidad cultural ya sea por que pertenecen a una minoría étnica, o por ser inmigrantes. Uno de los elementos que contribuye a la desigualdad social de los inmigrantes es la creencia de ciertos sectores sociales según la cual, los estudiantes extranjeros son comúnmente causa de problemas, de disturbios dentro y fuera del aula y, además, afectan el rendimiento de los autóctonos (López, 2005; Disinan, 2007; Gundara, 2008). A esta creencia hay que añadir el hecho de que, por lo general, los padres y/o madres de estos alumnos deben trabajar en condiciones precarias, realizando tareas socialmente poco valoradas, que casi nadie quiere hacer, o lo que es peor aún “tareas que de no hacerlas éstos nadie más haría por varias razones: poca seguridad laboral, poca remuneración, poco o ningún prestigio social, muy penosas, etc.” (Escofet, et al, 1998, p. 79).

Gundara (2008), en relación con la discriminación social hacia los inmigrantes en Gran Bretaña y Canadá, hace notar que las desigualdades persisten aún para las segundas y terceras generaciones. Esta situación, como sabemos, no es exclusiva de estos dos países; de hecho se da también en varias naciones de la comunidad económica europea, por no decir que en todas. Sobre este particular este mismo autor manifiesta lo siguiente:

“Ellos [los inmigrantes de segunda y tercera generación] siguen experimentando desigualdades educativas, y permanecen marginados y excluidos de las instituciones principales. Por consiguiente ellos configuran una clase inferior. Sus ambiciones se ven frustradas y encuentran obstáculos no sólo en instituciones de educación pública sino también en instituciones de educación superior” (Gundara, 1998, p. 345).

Por todo lo anterior, podemos afirmar que el reto para las instituciones educativas de hoy, tanto públicas como privadas, más allá de la implementación de pedagogías inclu-

sivas e interculturales –lo cual no tiene discusión–, es romper las barreras de la exclusión social (Vila, 2006) y cultural. En esta perspectiva, vale la pena tomar en consideración lo que dice Connell (1997) en su obra *Escuelas y Justicia Social*:

“El sistema educativo,..., no sólo distribuye los bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo”. (p. 22)

En nuestra opinión, el “buen uso del sistema educativo” no depende solamente de quienes trabajan en el mundo de la educación –en cualquiera de sus niveles–, sino que también depende de otros agentes (como las familias, las autoridades públicas, las empresas privadas, los entes financieros, los medios de comunicación, etc.) que no pueden seguir eludiendo su cuota de *corresponsabilidad*⁵ en un asunto tan crucial como lo es la educación de las nuevas generaciones.

Esta corresponsabilidad de la que hablamos, tiene dos aspectos importantes: el primero es el hecho de que, en la sociedad contemporánea, la educación integral de las personas es (o debe ser) una función compartida entre la escuela, la familia y diversos agentes sociales. El segundo, quizá el más complejo, es que la igualdad de oportunidades en educación –lo que incluye la posibilidad real de una educación de alta calidad para todos– está directamente ligada a la igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo, por una parte, y a la construcción de una sociedad más justa y más equitativa, por otra.

1.1.3 El currículum desde una perspectiva sociológica

En este marco de la educación como un camino a la igualdad es necesario hablar sobre el currículum, ya que este determina no sólo los contenidos de las asignaturas, sino la forma como esos contenidos se presentan y se evalúan. Y aunque a simple vista no parezca, la forma como se plantea y se desarrolla el currículum es un elemento que también fomenta las desigualdades económicas y sociales que actualmente caracterizan a la sociedad moderna.

Ahora bien, la cuestión del currículum desde la perspectiva de la sociología de la educación no se limita simplemente al contenido específico de las asignaturas y a cómo

⁵ Término usado por Juan Manuel Escudero (2006) en su artículo “Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación” y nos parece el más apropiado para darle el sentido justo a la idea que queremos exponer.

debe evaluarse, sino que de manera más puntual también indaga, desde diferentes perspectivas, sobre cuál tipo de conocimiento debería transmitirse y desarrollarse en los centros, teniendo en cuenta de manera especial a los estudiantes con desventajas sociales (Whitty, 2010, p. 30). De hecho, lo que la sociedad critica al currículum actual no es tanto las metodologías que se usan en el aula, sino sobre todo “el valor social de lo que se aprende, su utilidad para servir de base al desarrollo de la vida de los ciudadanos de la sociedad en la que vivimos” (López-Goñi & Goñi, 2014, p. 78). Desde esta misma perspectiva, el currículum debe ir más allá de lo puramente académico, y debe atender también otras dimensiones como lo social, lo ético, lo político y lo cultural (Abdala, 2007, p. 20), para poder así garantizar una formación integral y una mayor igualdad en la distribución del conocimiento. En otras palabras los objetivos del currículum, así como los de la escuela deben enfocarse cada vez más no sólo en “contribuir a la ampliación de los saberes de los alumnos”, sino también “a su desarrollo social y afectivo, y a la formación de su personalidad y de sus valores” (Marchesi & Martínez, 2006, p. 68). Una escuela que quiera contribuir a una mayor justicia social no puede concebirse de otra forma.

Según Whitty (2010), estas preguntas han generado –desde la sociología– dos tipos de respuesta diferentes: por una parte están los que piensan que el conocimiento que se transmite en la escuela debe ser aquel que parte fundamentalmente de los intereses de los más desfavorecidos, fortaleciendo su compromiso con el aprendizaje mediante una enseñanza basada en temas y proyectos. Por otra parte están los que piensan que la escuela debe ofrecer a todos un conocimiento estructurado, o en palabras de Michael F. D. Young⁶, un “*off-putting knowledge*” (“un conocimiento difícil, molesto”); y de manera especial debe ofrecerlo a los alumnos con desventajas sociales ya que ellos no tienen la posibilidad de acceder a él en casa⁷, ni en su entorno más próximo.

En la línea de la primera corriente, por ejemplo, el sociólogo australiano Robert W. Connell manifiesta que si los intelectuales y académicos involucrados en la elaboración de los currículos tomasen en cuenta las ideas y saberes de los menos favorecidos, entonces muy seguramente habría mejores posibilidades de construir programas realmente comprensivos, más aptos para todos (Connell, 1997, p. 61). En este mismo sentido, afirma Hargreaves lo siguiente:

“En la marginalidad se encuentran algunas de las fuentes de ideas y creatividad más importantes de la vida social intelectual. En la vida académica, los hombres y mujeres marginales se instalan en las fronteras de los campos y las tradiciones intelectuales: no para proteger y patrullar, sino para

⁶ Citado por Whitty (2010), p. 30.

⁷ La idea en realidad es de M. Young, citado por Whitty (2010, p. 30) en su artículo.

ampliar y explorar”. (*Hargreaves, en la introducción al libro: “Estudio del currículum: casos y métodos”; Goodson, 2003, p. 27*)

Estas ideas planteadas por Connell y Hargreaves pueden servir no sólo para generar investigaciones importantes en el campo de la sociología del conocimiento sino también para buscar y desarrollar estrategias más concretas que enriquezcan la práctica docente. Según Connell, un currículum que se elabore desde esta perspectiva tiene dos vertientes: “En primer lugar, sigue el principio de la justicia social en la educación, porque encarnan los intereses de los menos favorecidos. En segundo lugar, es intelectualmente mejor que otras formas de organizar el conocimiento” (Connell, 1997, p. 61).

Para dar una base teórica más sólida a la afirmación anterior, el mismo Connell ha desarrollado tres principios sobre lo que él llama “la justicia curricular”, que son: 1) Tomar como punto de partida los intereses de los menos favorecidos; 2) Generar participación y ofrecer una escolarización común que tome en cuenta la diversidad; y 3) Tomar en cuenta los procesos históricos de la igualdad (o desigualdad), en el contexto donde se quiere desarrollar el currículum. (Connell, 1997, págs. 63-69). En nuestra opinión, estas teorías de Connell no sólo invitan a la reflexión, al análisis y al debate, sino que además bien pueden servir de base para generar estrategias pedagógicas que fomenten la igualdad dentro del aula.

Pasando a la segunda vertiente sociológica, es decir aquella que opta por la transmisión de un conocimiento estructurado igual para todos, esto es sin importar el origen social, tomamos como referencia al sociólogo inglés Michael Young, quien en una entrevista concedida al *RSA Journal*, puntualizó lo siguiente:

“... el asunto del conocimiento es un asunto tanto epistemológico como de justicia social, porque esos chicos que no llegan a la universidad con frecuencia no tienen acceso a lo que yo llamo el conocimiento que otorga empoderamiento⁸ [*powerful knowledge*] y ellos son justo las personas que más lo necesitan, porque para ellos la vida será muy dura sin él” (ver *RSA Journal*, 2008, para. 6)⁹

Cabe preguntarse aquí: ¿Cuál es ese conocimiento que otorga empoderamiento? ¿Cuál es el conocimiento socialmente útil? ¿Quién lo define? ¿Cuáles son esos conceptos

⁸ La traducción literal sería “conocimiento poderoso”, pero así no da la idea precisa de lo que el profesor Young quiere realmente decir con la expresión “*powerful knowledge*” que es la de dar poder a los individuos para construir su presente y su futuro con aquello que aprenden en la escuela.

⁹ Esta nota aparece también textualmente citada por Whitty, 2010.

que cualquier estudiante debería adquirir durante su paso por la escuela que le permitan llegar a ser un *ciudadano crítico* (Skovsmose, 1994, p. 24) y afrontar su vida adulta de manera libre, responsable, honesta y solidaria? Aunque estas preguntas son cruciales en y para el mundo de la educación no pretendemos desarrollarlas en profundidad, pues no entran en los objetivos principales de este estudio. De todas maneras esbozamos a continuación unas ideas generales.

Una respuesta –entre otras posibles– que ayuda a clarificar y estructurar mejor las bases para desarrollar un currículum que permita a los estudiantes adquirir el ya mencionado *powerful knowledge*, nos la ofrece la corriente de la pedagogía crítica. Henry Giroux, por ejemplo, en su obra *Schooling for Democracy*, expone lo siguiente:

“Es necesario defender a los colegios como un servicio público importante que eduque a los estudiantes como ciudadanos críticos que puedan pensar, afrontar desafíos, tomar riesgos, y creer que sus acciones pueden hacer una diferencia en la sociedad. Esto significa que los colegios públicos deben convertirse en lugares que ofrezcan oportunidades para generar conocimientos específicos, esto es, que den a los estudiantes posibilidades de compartir sus experiencias, trabajar en relaciones sociales que enfaticen el cuidar y el interesarse por otros, y que los introduzcan a formas de conocimiento que desarrollen, en ellos, la convicción y la oportunidad de luchar por una calidad de vida en la que se beneficien todos los seres humanos” (citado por Skovsmose, 1994, p. 24)

Si bien en esta idea específica no hay una mención directa al currículum, puede decirse que desde la perspectiva expuesta por Giroux (y por el propio Skovsmose), éste debe plantearse de tal manera que el paso por la escuela signifique para los estudiantes –en especial para los más desfavorecidos por sus condiciones socioeconómicas y socioculturales– la posibilidad real de generar aquellas habilidades cognitivas y sociales que les permitan desarrollarse como personas íntegras, encontrar un sentido a lo que hacen, y ser miembros proactivos de la sociedad. Esta propuesta está enmarcada en las teorías curriculares que abogan por el desarrollo tanto del conocimiento que otorga empoderamiento, como de determinadas habilidades y disposiciones que se consideran importantes para “tener éxito en las sociedades modernas y en una economía globalizada” (Whitty, 2010, p. 34).

Otro aspecto, no menos importante, es lo referente a la dimensión cultural del currículum. Es decir a la inevitable influencia de una cultura específica sobre el currículum que rige su propio sistema educativo. Tal como afirma Hollins (2008, p. 86), “el currículum escolar es en sí mismo un producto cultural”. Por ejemplo, “en las áreas rurales de los países andinos, las escuelas y los programas escolares están ligados por tradición a sus cultu-

ras y las relaciones que esos pueblos establecen con la naturaleza y con la tierra” y, no sólo eso, también a través del currículum y de las prácticas docentes se ha transferido por generaciones la idea de que los hombres, no las mujeres, tienen todas las responsabilidades (Zufiaurre & Belletich, 2014, p. 277).

Sin desconocer la importancia de transmitir ciertos valores culturales dentro de determinados contextos, los programas escolares no deben establecerse de tal forma que una cultura (la dominante) se erija como patrón máximo de referencia y se soslayen o incluso se demeriten las demás culturas hasta el punto de anularlas tanto en el currículum escolar como en las diversas dimensiones sociales. Desde esta perspectiva, Hollins (2008, p. 86-87) sostiene lo siguiente:

“Una cultura o grupo étnico particular que constituya la mayor parte de una sociedad y que haya acumulado poder suficiente, es muy probable que desarrolle un currículum escolar que promueva (a) sus valores culturales, prácticas y percepciones; (b) sus necesidades psicológicas, sociales, económicas y políticas; y (c) su elevado estatus dentro de la sociedad en su conjunto. Usualmente hay una relación observable entre el currículum escolar y la cultura en el poder” (Hollins, 2008).

Creemos que esta situación puede evidenciarse tanto en los países de América del Norte (contexto en el cual esta autora construye sus teorías), como en los de la comunidad económica europea. En general, no es exagerado afirmar que en el currículum y en los textos escolares de los países más desarrollados las culturas no europeas simplemente no existan. Es decir, los textos no son inclusivos. No obstante, debemos anotar que, por fortuna, en la práctica cotidiana de su labor, algunos y algunas docentes saben tomar en cuenta esas otras culturas y aprovechan su presencia en el aula para enriquecer su trabajo pedagógico y, por supuesto, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, aportando así elementos esenciales a la praxis de una verdadera educación inclusiva que la teoría debería retomar y poner más en evidencia.

Por último queremos subrayar también que frente a la propuesta de un currículum academicista que ha regido durante tanto tiempo el funcionamiento del sistema educativo español parece ahora alzarse con mayor fuerza la voz de un currículum más guiado por las competencias como referente de los procesos de aprendizaje (más que de lo que se debe aprender) y por la utilidad social de los conocimientos “como criterio de selección de los mismos” (López-Goñi & Goñi, 2014, p. 308). Ahora bien, no podemos desconocer que “el conocimiento socialmente útil varía según varíen las prioridades socio-políticas y los condicionamientos socio-económicos que las regulan y sobre todo varían según y a quién se

le pregunte, de manera que resulta difícil llegar a conseguir una opinión unánime en esta cuestión” (López-Goñi & Goñi, 2014, p. 308). Esto quiere decir que no debemos aspirar, ni mucho menos, a un currículum único, sino que cada sistema educativo debe buscar ese conocimiento que puede ser socialmente útil y diseñar su currículum de acuerdo con su contexto, sus necesidades y sus proyectos, pero siempre desde una perspectiva social y cultural amplia e inclusiva, y sin pasar por alto las exigencias que nos plantea el problema de la sostenibilidad y el fenómeno de la globalización.

1.2 Sobre la situación actual del sistema educativo español

Para tener una mejor referencia del contexto dentro del cual desarrollamos la presente investigación, nos parece necesario ofrecer algunos apuntes sobre cómo funciona el sistema educativo español, o al menos sobre cómo ha funcionado hasta ahora. Empecemos por decir que las diversas etapas de la escolarización en España están marcadas, claramente, por la edad. De acuerdo con los principios que rigen el sistema educativo español, a cada nivel le corresponde una edad precisa. Así, la educación obligatoria va desde el primer ciclo de Educación Infantil (de 0 a 3 años), pasando luego por la Educación Primaria (dividida en tres ciclos), hasta culminar en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (con 16 años). Dentro de la educación secundaria obligatoria, más conocida como la ESO, los y las estudiantes de 3º y 4º, tienen la posibilidad de optar por seguir un currículum con un énfasis específico. Las opciones que tienen son básicamente tres: Ciencias (Opción A), Letras (Opción B) y Formación Profesional (Opción C). Por otra parte, para aquellos y aquellas que, a criterio del profesorado y de las directivas, tienen un bajo rendimiento académico y presentan problemas serios en sus procesos de aprendizaje, está la opción del programa de diversificación curricular, sobre el cuál hablaremos más en detalle en el capítulo 7.

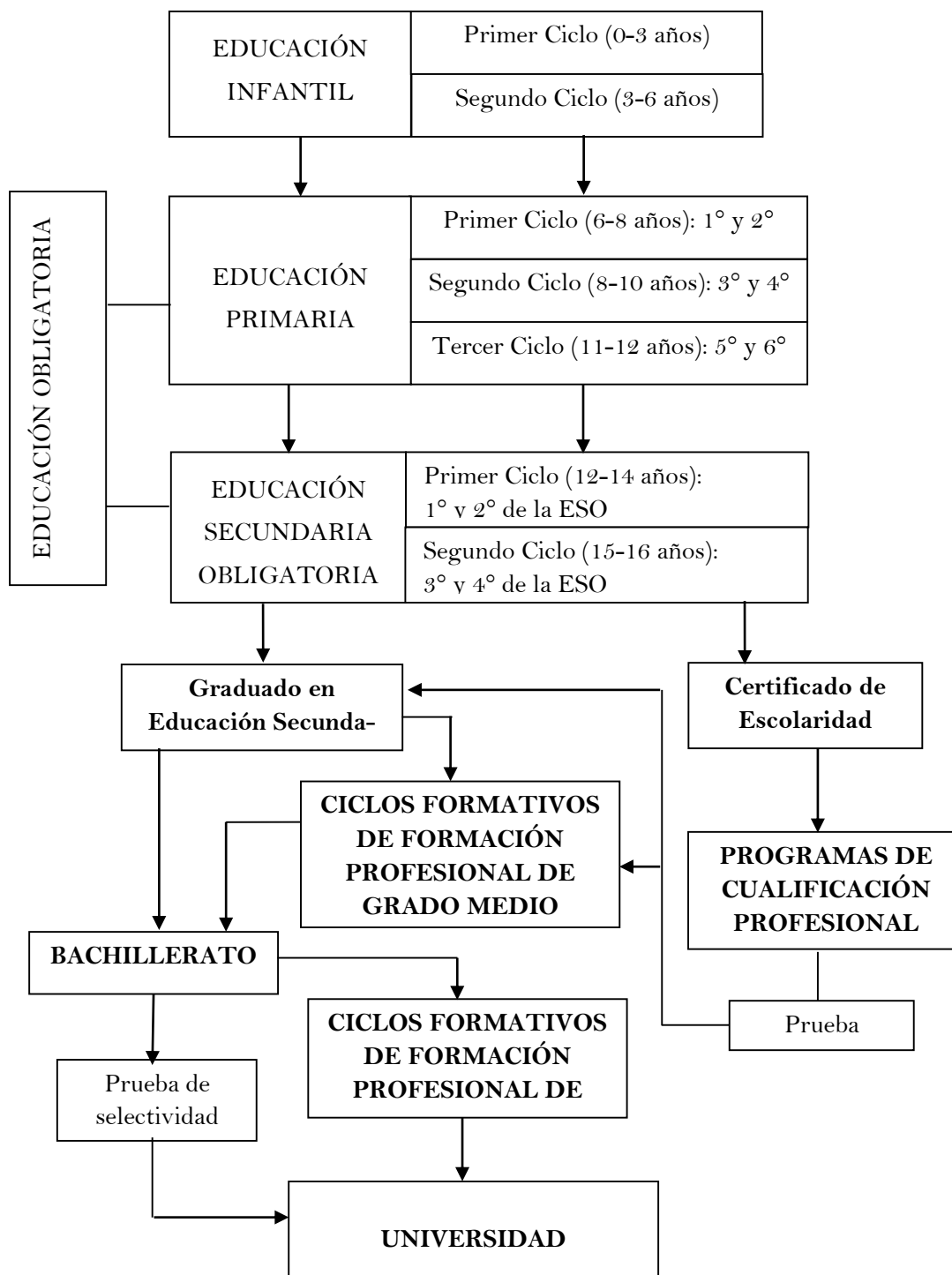
Después de estas tres etapas básicas viene la educación secundaria post-obligatoria, la cual ofrece varias alternativas para quienes hayan obtenido el título de graduado en ESO, a saber: Bachillerato, Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM) y Cursos de Formación de Grado Superior (CFGS). Por otro lado, están los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), para aquellos y aquellas estudiantes que no hayan obtenido el título. En la gráfica 1.1 puede verse y entenderse mejor este itinerario, tal como estaba estipu-

lado por la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 2006¹⁰, que era la ley que regía el sistema educativo español cuando comenzamos esta investigación y durante la mayor parte del desarrollo de la misma.

Si bien es cierto que en España, en la actualidad el 100% de la población en edad escolar tiene acceso a la educación obligatoria, en cualquiera de sus niveles, cabe subrayar que este excelente índice de cobertura no garantiza necesariamente la calidad de la educación. Por otra parte, no debemos olvidar que a nivel nacional hay diferencias importantes en materia educativa entre unas autonomías y otras. En cualquier caso, desde una perspectiva global, podemos decir que dentro de este esquema se presentan algunas fallas que no siempre se ven a simple vista, pero que debemos conocer a fondo sobre todo para poder plantear soluciones que permitan mejorar el sistema en general, y ayuden, por supuesto, a evitar el fracaso escolar. De acuerdo con el Informe sobre la situación actual de la Educación en España, en lo referente a Educación Infantil encontramos disparidad entre unas comunidades y otras, en cuanto a la distribución del alumnado se refiere, entre las escuelas públicas y las privadas; en dicha etapa, la media nacional de alumnos por aula, en el primer ciclo, en 2007, se situaba en 13,1 para los centros públicos y en 14,2 para los privados, mientras que “en el segundo ciclo estaba en 20,3 alumnos por aula para los públicos y en 24,2 para los centros privados” (Sáenz, Milán & Martínez, 2010, p. 15). Recordemos que en este caso, el segundo ciclo de Educación Infantil, estamos hablando de niños de 3 a 6 años y por lo tanto, esta media de alumnos por aula está claramente por encima de lo pedagógicamente razonable. Con estas proporciones, un profesor, o profesora, difícilmente puede hacer un adecuado seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas, teniendo sus extremos en centros públicos de Melilla, con 16,9 alumnos por aula en el primer ciclo y 25,6 en el segundo ciclo, superando la ratio máxima legal, frente a Navarra con 11,3 en primer ciclo y 18,0 en el segundo ciclo” (Sáenz et al., 2010, p. 15). En cuanto a la titularidad de los centros de Educación Infantil, para el curso 2007-2008, el 49,1% eran públicos y el 50,9% eran privados (Sáenz et al, 2010, p. 15). Diferente a lo que ocurre con las demás etapas, en esta existe un número considerable de centros privados no subvencionados, lo que significa claramente que los centros públicos no cubren la demanda existente.

¹⁰ Aunque desde 2013 se viene implementando una nueva ley de educación (La LOMCE: ley orgánica para la mejora de la calidad educativa), tomamos como referencia la LOE, ya que el presente estudio se desarrolló estando en vigor dicha ley

Gráfica 1.1 Estructura del sistema educativo español



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la Educación Primaria, son varios los aspectos a destacar. En primer lugar, en lo referente a la distribución del alumnado entre los centros públicos y los concertados (es decir aquella que recibe “más del 50% de los fondos que financian los servicios educativos básicos”), para el curso 2006-2007 en España el 68,7% del alumnado estaba matriculado en la educación pública, mientras que el 28% “cursaba primaria en centros privados concertados¹¹” (Sáenz et al., 2010, p. 17). En contraste, en la Unión Europea (UE-27) para ese mismo curso, la distribución en educación primaria era del 91,5% en centros públicos y tan sólo de 6,1% en centros privados (Sáenz et al., 2010, p. 17). En cuanto al número medio de alumnos/as por aula en Educación Primaria, en el año 2007, era de 21,5, “cifra prácticamente estabilizada desde 1998, similar a la media de los países de la OCDE y algo más alta que la de la UE-19, situada en 20,2 alumnos por aula” (Sáenz et al., 2010, p. 17). Aunque ésta es una cifra razonable, algunos han propuesto que para este nivel sería óptimo reducir esta ratio a un máximo de 20 alumnos/as por aula. Por otra parte debemos tener en cuenta que esta es la media nacional y que hay comunidades donde el número es incluso mayor a 25 alumnos/as por aula.

Otro dato importante en relación todavía con la Educación Primaria, es sin duda la tasa de idoneidad, medida como el porcentaje de alumnado que ha completado este nivel con 12 años y sin haber repetido ningún curso. Para el curso 2007-2008 esta tasa se encontraba en el 83,5%, tasa que “ha descendido en 4 puntos porcentuales desde el curso 1997-1998” (Sáenz et al., 2010, p. 17). Para el curso 2011-2012, esta tasa de idoneidad fue del 84% (MECD, 2014, p. 84), es decir apenas 0,5 puntos por encima. Esto nos muestra que no hubo mejoras sustanciales en este aspecto en un lapso de cuatro años. Pero, dentro de este análisis, no podemos quedarnos sólo con el promedio nacional. En lo que se refiere a esta tasa de idoneidad de los 12 años como la edad idónea para terminar la Educación Primaria y comenzar la Secundaria, en el curso 2007-2008, había “notables variaciones según las autonomías, oscilando en los extremos, desde el 90,3% de Cataluña, o el 87,6% del País Vasco, al 75,7% de Baleares o al 71,7% de Ceuta” (Sáenz et al., 2010, p. 18). Para el año 2011-2012, estas tasas de idoneidad oscilaban desde un 91% en Cataluña y un 87% en el País Vasco hasta un 77% en Baleares y un 79% en Ceuta, Castilla-La-Mancha y Canarias (MECD, 2014, p. 85). Aunque observamos una leve mejoría tanto en Baleares como en Ceuta, estos porcentajes aún no son lo suficientemente altos. Vale la pena recordar que el fracaso escolar se comienza a gestar ya desde los niveles de Educación Primaria, y por lo tanto conviene hacer una revisión profunda sobre las causas de repetición y de atraso en estas edades y plantear soluciones que promuevan un aprendizaje más significativo y

¹¹ En España, la mayoría de los centros privados son concertados, es decir que el estado es el que paga la nómina de dichos centros. podríamos hablar más bien de centros semipúblicos.

duradero, que además garantice, hasta donde más sea posible, el éxito de cualquier estudiante, sin importar su origen, sexo o color de piel.

Pasemos ahora a la Educación Secundaria Obligatoria, la etapa en la cual se define, en buena medida, el futuro de muchos y muchas estudiantes, toda vez que, como ya sabemos, la obtención o no del título de graduado en ESO determina la trayectoria académica subsiguiente. Un primer aspecto a resaltar es la proporción de estudiantes matriculados/as en centros públicos con respecto a aquellos/as matriculados/as en centros privados. Sáenz et al. (2010, p. 19) subrayan que para “el curso 1992-1993 el 92,3% del alumnado de ESO estaba matriculado en centros públicos”, mientras que para “el curso 1997-1998 ese porcentaje había descendido al 73,0%”, y en el curso 2007-2008, “el porcentaje de alumnos que cursaban ESO en centros públicos había bajado al 66,1%”. Estos porcentajes contrastan con los de la Unión Europea donde, en promedio, un 88,2% del alumnado de secundaria estudiaba, en ese mismo curso, en centros públicos. Es más, en diecinueve de los veintisiete países de la Unión Europea el porcentaje de alumnos/as de ESO matriculados en la enseñanza pública superaba el 90% (Sáenz et al., 2010, p. 20). Por otra parte, en la Unión Europea el porcentaje de alumnado matriculado en centros privados concertados para el curso 20008 era del 8,4%, mientras que en España este porcentaje llegaba al 28,9% (Sáenz et al., 2010, p. 20). Por otra parte, en el curso 2011-2012, el porcentaje de alumnos/as matriculados/as en institutos públicos de educación secundaria era del 66% (MECD, 2014, p. 16). Es decir la situación ha tendido a estabilizarse en los últimos años, al menos en lo que respecta a Educación Secundaria.

En segundo lugar, en lo referente al número promedio de alumnos por clase, la media nacional, para el curso 2007-2008, se encontraba en 24,4 estudiantes por aula, “con 23,6 en centros públicos y 26,1 en los privados” (Sáenz et al., 2010, p. 21). Aunque estas proporciones están, desde nuestro punto de vista, dentro de lo pedagógicamente razonable, esta media nacional significa –como lo subrayan Sáenz, Milán & Martínez (2010, p. 21) que existen zonas y centros en las que puede haber hasta 30 alumnos por aula.

El otro factor de referencia importante es, como ya hemos visto, la tasa de idoneidad, que para el caso de la Educación Secundaria Obligatoria se mide de acuerdo con el porcentaje de alumnos y alumnas que cursan 4to de ESO con 15 años y sin haber repetido ningún curso. La tasa de idoneidad, para el curso 2007-2008, “para alumnos de ambos sexos de 4º de ESO se situaba en el 57,7%” y dentro de estos, “el 42,3% de los alumnos había acumulado retrasos o repeticiones de curso; de ellos, un 16,5% había repetido algún curso en primaria y un 26,6 lo había hecho en la secundaria obligatoria” (Sáenz et al., 2010, p. 21). Por otra parte, para el curso 2011-2012, la media nacional de esta tasa de idoneidad era del 62%, con porcentajes que oscilan desde un 74% en País Vasco y un 72%

en Cataluña, hasta un 48% en Melilla y un 38% en Ceuta (MECD, 2014, p. 85). La disparidad entre unas comunidades y otras es evidente.

Por último, en cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, se refiere, un indicador que adquiere cada vez mayor importancia, es el de las tasas de graduación en ESO, o en otras palabras, los índices de fracaso escolar, que en el caso de España, como ya veremos, rondan el 30% desde hace algunos años. Sobre este punto en particular, que por demás es un tema central de nuestra tesis, hablaremos ampliamente en el siguiente capítulo, y por lo tanto no nos detendremos aquí en ningún tipo de estadísticas, ni de análisis. Sólo cabe anotar que los bajos porcentajes de alumnos/as que logran obtener el título de graduado/a en Educación Secundaria en España, “mantienen un evidente paralelismo con nuestros altos porcentajes de abandono escolar prematuro –población de entre 18 y 24 años que no sigue ningún tipo de estudio o formación tras la ESO–, situado en el año 2008 en el 31,9% de nuestros jóvenes, a 17 puntos porcentuales por encima de la UE-27, que tiene su porcentaje de abandono escolar prematuro en el 14,9%” (Sáenz et al., 2010, p. 22). Sobre este tema también hablaremos un poco más en profundidad en el capítulo siguiente.

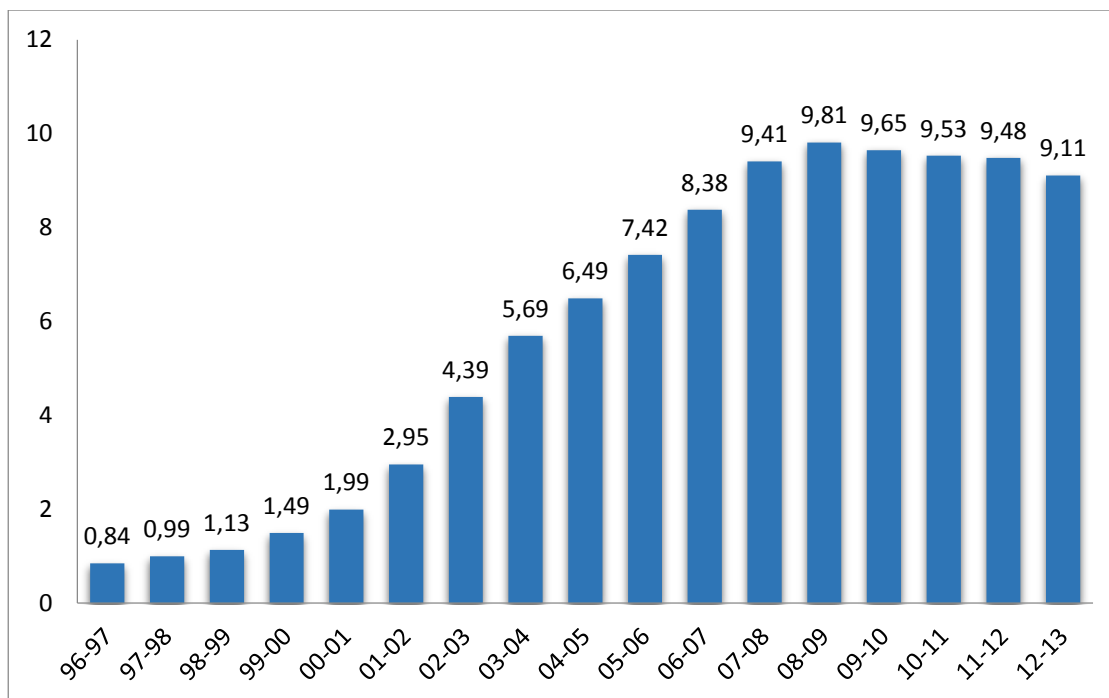
1.3 Inmigración, educación y exclusión social en España

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la desigualdad del sistema educativo se hace más evidente cuando introducimos en el análisis a los grupos de inmigrantes, la mayoría de los cuales difícilmente logran llegar a los niveles más altos de la pirámide y lo que es peor aún, son vistos –en algunos casos– como una amenaza para la calidad de la educación que ciertas clases sociales desean y exigen. Estos deseos y exigencias pueden ser válidos, pero no tienen por qué ser excluyentes.

Ahora bien, como sabemos la globalización y la sociedad de bienestar construida en los países europeos ha impulsado considerablemente, en los últimos años, la inmigración a estos países. Si bien la causa de esta oleada es sobre todo de carácter económico, el fenómeno migratorio ha afectado también a los sistemas educativos de estos países. La gráfica 1.2, por ejemplo, muestra la evolución del porcentaje de este alumnado en la educación no universitaria durante los últimos 17 años, en España. Dicha gráfica muestra muy bien el significativo aumento en el flujo de inmigrantes que se dio entre 2001 y 2008, año a partir del cual se observa una paulatina, pero constante disminución de esta población. El aumento inicial, como se sabe, fue fruto de circunstancias económicas muy favorables que dispararon el flujo migratorio hacia este país. En cambio la subsiguiente disminución ha sido causada por la reciente crisis económica que ha obligado a que muchos inmigrantes, hombres y mujeres, busquen alternativas laborales en otros países de la Unión Europea, o

incluso los han impulsado a regresar a su país donde ahora hay incluso mejores oportunidades y más estabilidad económica, como es el caso de países como Colombia y Ecuador que han logrado fortalecer notoriamente su macro-economía en los últimos años.

Gráfica 1.2 Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general en España



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del ministerio de educación y ciencia

En España, al igual que en otros países de la OECD, el flujo constante de inmigrantes en los últimos años ha tenido un considerable impacto en el sistema educativo, en sus prácticas y en su desarrollo hasta el punto de dar vida a la llamada educación intercultural. Dentro de la población inmigrante que reside actualmente en España, un colectivo muy importante ha sido justamente el de los inmigrantes latinoamericanos, que, según el padrón de 2008 constituían un 38,03% de la población extranjera (García et al., 2009, p. 56) y aunque la edad predominante de este colectiva oscila entre los 16 y los 64 años, hay también un porcentaje cada vez más significativo de niños y jóvenes entre los 0 y los 15 años de edad, procedentes sobre todo de países como Ecuador y Colombia (García et al., 2009, p. 61), los cuales obviamente hacen parte ahora del sistema educativo español. Cabe

anotar que, no obstante la salida de inmigrantes latinoamericanos hacia otras latitudes, el porcentaje de chicos y chicas de este colectivo que siguen escolarizados en los centros españoles, es y sigue siendo importante.

Ahora bien, para algunos el efecto de esta inmigración quizá ha sido positivo, para otros no. Para los primeros, la inmigración ha significado un reto y una oportunidad de aprender sobre cómo educar en la diversidad, intentando ofrecer igualdad de oportunidades para todos y todas; para los segundos, la inmigración puede significar más bien una invasión al sistema por parte de personas con un menor capital cultural que, por sus diferencias, perjudican el nivel académico de un centro o instituto determinado.

Sea cual sea la visión que se tenga, lo cierto es que la condición de inmigrante no desaparece cuando el estudiante cruza la puerta del instituto para ser uno más dentro de la comunidad educativa. El desempeño escolar de un inmigrante, sea chico o chica, está siempre marcado por diversos factores sociales y culturales, como los mencionados en la primera hipótesis de este estudio y, sin duda, por su propia condición de inmigrado. Como veremos luego, en el capítulo sobre factores culturales, el inmigrante es siempre un “otro”, uno que viene de afuera. Y esa percepción, aunque no siempre sea abiertamente explícita, la tienen tanto los profesores o profesoras con una visión positiva de la inmigración como aquellos o aquellas con una visión negativa. Como bien lo expresa José Manuel Baráibar (2005, p. 31):

“Un inmigrante es *siempre* un inmigrante, aunque su situación legal y vital sea de estabilidad. (...) Es curioso, se habla de ex amante, o de ex conferenciante, pero es difícil adquirir la condición de ex inmigrante. Se sigue siendo inmigrante aunque pasen años y años del establecimiento definitivo en otro lugar. Es como si los inmigrantes estuvieran condenados a vivir un presente continuo, sin posibilidades de pasado ni expectativas de futuro” (Baráibar, 2005, p.31)

Cabe anotar que la problemática de la inmigración y de manera particular la de la inmigración latinoamericana tiene una particular relevancia para nosotros; más aún si tenemos en cuenta que, según un estudio desarrollado por Huguet & Navarro (2006, p. 120), casi la mitad (48,7%) del alumnado inmigrante es de origen latinoamericano y dentro de este grupo “el colectivo más numeroso lo forman ecuatorianos y colombianos”. Los resultados de nuestra investigación, como puede constatarse luego en el capítulo siete, coinciden con estos datos. Por otra parte, según un informe reciente de la Caixa Catalunya, en el año 2007 “el 15% de los jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años no ha obtenido [ni siquiera] el título de la educación secundaria obligatoria y no

siguen formación alguna (...). Un 44,3% no ha conseguido titulación secundaria postobligatoria”. (Marí-Klose et al, 2009, p. 197). Adicionalmente, diversas estadísticas muestran una clara concentración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas (López, 2005, p. 306) lo que evidencia un problema de segregación y por lo tanto de desigualdad de oportunidades para este tipo de alumnado.

En relación con lo anterior, A. López (2005, p. 307) afirma que las familias españolas, en muchos casos, llevan a sus hijos a los colegios concertados o a los privados –donde, por lo general, hay pocos estudiantes extranjeros o a veces ninguno– porque creen que un elevado número de inmigrantes en el aula afecta negativamente el rendimiento general de los estudiantes, lo cual, por otra parte no ha sido corroborado plenamente por ninguna investigación (OCDE, 2006, p. 9). Sobre este particular, en el desarrollo de este estudio, uno de los directores entrevistados afirmó que la capacidad de las instalaciones de su centro estaba utilizada en un 50% y la razón fundamental para ello era que:

“Las familias españolas no quieren matricular a sus hijos aquí por el hecho de tener nosotros tantos alumnos inmigrantes. No les importa el programa educativo que podamos ofrecer, sólo se fijan en el hecho de la inmigración”.
(ver Anexo I)

Esta concepción, posiblemente errónea, ha sido incluso avalada por un estudio de la Fundación BBVA y el Instituto de Estudios Autonómicos (IEA), según el cual “...una mayor proporción de alumnos extranjeros por curso disminuye el número de aprobados, especialmente en primaria y en el primer ciclo de secundaria” (López, 2005, p. 300). Aunque es necesario corroborar esto con más estudios, lo cierto es que el prejuicio existe y, de una u otra manera, crea un efecto adverso sobre la dinámica del sistema educativo de cualquier comunidad autónoma. Y cabe anotar que el prejuicio no sólo se origina en lo relativo a los resultados académicos, sino que también existe entre las familias autóctonas “el temor de que los niños inmigrantes, dadas sus condiciones socioeconómicas, absorban gran parte de los derechos educativos de los estudiantes, en particular los referentes a becas, ayudas para el comedor, ayudas para la compra de material escolar, etc.” (Pérez & Rahona, 2009, p. 166). En cualquier caso, lo cierto es que sí hay una tendencia por parte de las familias autóctonas “a «moverse» hacia los centros privados”, mientras que, por el otro lado, las familias de los y las estudiantes inmigrantes tienden más “hacia la titularidad pública” (López, 2005, p. 300) ¹². Y esto sigue siendo cierto aún en medio de las cir-

¹² Esta conclusión proviene en realidad de un estudio realizado por el Colectivo IOE, titulado: *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, (Fundación “La Caixa”, Barcelona, 2002, pág. 63) y citado, en este caso, por A. López (2005, p. 300), en su artículo.

cunstancias socioeconómicas actuales. Es más, la crisis económica puede generar más problemas de rechazo hacia la población inmigrante y de hecho así sucede en todos los niveles, no sólo en el ámbito educativo sino en el ámbito de los servicios de salud y en las posibles ayudas sociales que tienden a apoyar primero a las familias autóctonas.

Pero el problema de la exclusión educativa de los inmigrantes no se reduce simplemente a la segregación. Existen otros factores que también contribuyen a ella. López (2005, p. 301), por ejemplo, presenta tres factores importantes que configuran el mapa de la exclusión social, a saber: “la escolarización de los alumnos inmigrantes; la concentración en determinados centros, que dificulta su correcta inserción en la sociedad de acogida, y, en tercer lugar, los problemas específicos derivados de la escolarización de menores adolescentes”.

Sobre el primer factor (la escolarización de los alumnos inmigrantes), afirma, entre otras cosas, que “... la tasa de participación de la población inmigrante en el Bachillerato es muy inferior a la que presenta la población española, lo que arroja dudas razonables sobre la posibilidad que tienen los hijos de inmigrantes de alcanzar el nivel de estudios de sus padres”¹³. (López, 2005, p. 302) Esto nos sugiere, una vez más, que a medida que sube el nivel de la pirámide, las oportunidades para los inmigrantes disminuyen. Esto lo corroboramos con las estadísticas que presentamos en el capítulo seis de esta tesis. No podemos dejar de preguntarnos: ¿Por qué? ¿Cuáles son las razones de fondo por las cuáles no siguen sus estudios? ¿La situación sería diferente si estuvieran en su país de origen?

En relación con el segundo factor, es decir lo relativo a la concentración de inmigrantes en determinados centros, es posible constatar, por los datos estadísticos del ministerio de educación (y por los resultados de esta investigación), que evidentemente existe una gran concentración de estudiantes extranjeros, no europeos, en la red pública española, aunque con ciertas diferencias entre algunas comunidades autónomas. Este fenómeno “es de difícil solución”, tanto por la tendencia de las familias españolas a “huir” hacia la enseñanza concertada, como por “la atracción que ejerce para los padres extranjeros acudir a colegios en los que la mayoría de los alumnos son también hijos de inmigrantes” (López, 2005, p. 302).

Cabe aclarar que no estamos totalmente de acuerdo con esta última afirmación. No creemos que los padres inmigrantes quieran ir a los colegios públicos, sólo porque allí hay más estudiantes extranjeros. Por lo que hemos observado, desde nuestra perspectiva par-

¹³ Tomado de: Carlos I. Angulo Martín, «La evolución de la población extranjera en España y de sus condiciones de vida”, en *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 191-192, enero de 2006. En el artículo de López (2005).

ticular, los inmigrantes van a las escuelas públicas por otras razones diferentes, a saber: a) por el factor económico: pocos tienen la capacidad para pagar el costo de un centro concertado y menos de uno privado; b) porque se sienten más acogidos en las escuelas públicas que en las concertadas o privadas; c) porque les queda más cerca a su vivienda o a su lugar de trabajo; d) porque creen en la calidad de la educación pública más que los propios españoles. Estos cuatro planteamientos habría que corroborarlos; es más, creemos que pueden servir de base para una investigación posterior sobre este tema.

En lo referente al tercer factor (la escolarización de menores adolescentes), el mismo López sostiene lo siguiente:

“La escolarización de los menores con edades a partir de los 13-14 años presentan dificultades específicas: propenden al absentismo escolar, pueden comportarse de manera inadecuada y generan demasiada heterogeneidad en el aula, dificultando la labor pedagógica. El fracaso escolar, el absentismo escolar, la frágil situación familiar y económica de muchos de estos jóvenes y su proceso de integración en bandas mafiosas y violentas, como los «Latin King» y los «Ñetas», demanda por parte de todas las administraciones una intervención decidida que permita atajar una cultura de la violencia que se importa directamente de sus países de origen, y que dificulta extraordinariamente la integración normalizada de la mayoría silenciosa y pacífica del alumnado inmigrante...” (López, 2005, p. 303)

El planteamiento del autor esboza un problema de grandes dimensiones, cuya solución, tal como él lo expone, no compete sólo a las instituciones educativas. Más allá de la labor pedagógica, estas situaciones reclaman una re-educación social que garantice una mejor convivencia de todos los ciudadanos, lo cual no es propiamente una labor directa del estado, ni tampoco una labor exclusiva de la escuela, sin desconocer claro está la responsabilidad de la misma en este asunto.

Las afirmaciones de López (2005) nos llevan a plantearnos algunos interrogantes: ¿dónde y por qué *aprenden* ellos estos comportamientos agresivos?, ¿en casa?, ¿en la calle?, ¿en la televisión?, ¿con el grupo de amigos? Responder a estas preguntas y otras que puedan surgir, no es solo una prioridad, sino que el hacerlo nos dará nuevas herramientas para clarificar adecuadamente las causas del problema, para luego plantear soluciones. En cualquier caso, estamos convencidos que una fuente principal de estos aprendizajes *negativos* es el entorno familiar y al decir “entorno familiar” no nos referimos sólo a padre, madre y hermanos/as sino a también aquellos otros familiares con los que estos adolescentes tienen o han tenido una relación lo suficientemente cercana. Estas situaciones problemáticas que hemos planteado en éste y en los párrafos anteriores nos llevaron, en parte, a

plantear la segunda hipótesis de nuestra investigación, ya que la realidad cotidiana, así como los resultados que suelen mostrar los y las estudiantes de origen latinoamericano en las escuelas de Navarra nos dicen que los programas de apoyo que existen actualmente no responden plenamente a las necesidades ni a las circunstancias particulares de este alumnado.

Por otra parte, cabe anotar que los problemas de una escolarización tardía dentro de un nuevo sistema educativo, y en particular dentro del sistema español, no se reducen simplemente a temas de violencia o de inadaptación cultural. Existe otro factor sobre el que quizá no se ha profundizado lo suficiente: es lo relativo al desfase curricular que suelen sufrir varios colectivos de inmigrantes, entre ellos, y de manera muy notoria, los y las estudiantes latinoamericanos/as. Sobre este aspecto concreto, señalan Pérez & Rahona (2009, p. 165) que “el desfase curricular del alumnado extranjero puede generar dos tipos de efectos. En primer lugar, puede dar lugar a grupos con una gran heterogeneidad interna en el nivel de conocimiento. Por otro lado, el desfase curricular puede traducirse en una actitud muy diferente del alumnado frente a las prácticas educativas. Ambos efectos pueden generar problemas pedagógicos considerables dentro de las aulas”. No nos cabe duda de que este no es un problema sencillo de resolver y que, por el contrario, requiere un gran esfuerzo por parte de los centros y, por supuesto, del profesorado. Creemos que éste es un tema sobre el que también valdría investigar más a fondo.

Aparte de los interrogantes arriba planteados, cabe también preguntarse hasta qué punto es cierto que la condición de inmigrante predispone a unos malos resultados académicos o incluso al fracaso escolar. En un estudio realizado en Estados Unidos, se pudo comprobar que la condición de inmigrante —especialmente en el caso de los estudiantes latinos— puede tener un efecto positivo sobre su desempeño académico, lo cual se explica en parte porque sus padres suelen ser, en comparación con los padres de estudiantes de color, “relativamente más optimistas en cuanto a las opciones de éxito académico de sus hijos, apoyan más su educación, y tienen más contacto con el colegio en asuntos relacionados con el desempeño académico” (Goldsmith, 2003, p. 102). Este autor subraya que, al menos en el contexto anglosajón, muchas de las familias latinas suelen ser familias estables en las que la presencia de ambos padres puede favorecer el desempeño de estos estudiantes. Por otra parte, los resultados de los informes PISA, han mostrado que, con frecuencia, “los estudiantes inmigrantes reportan niveles similares o incluso más altos de disposición positiva hacia el aprendizaje en comparación con sus pares nativos” (OCDE, 2006, p. 8).

De acuerdo con los datos que tenemos, en el caso de España, las familias latinas no siempre están constituidas por el padre y la madre bilógicos, por el contrario puede en-

contrarse un buen número de familias monoparentales o con otro tipo de estructuras, lo cual, como veremos en el tercer capítulo, tiene con frecuencia un efecto adverso sobre el desempeño de los estudiantes. No obstante esta condición, también es cierto que las familias latinas que viven en España, independientemente de su estructura, suelen tener una alta conciencia sobre la importancia de la educación y, así mismo, los estudiantes provenientes de los países de América Latina suelen tener, por lo general y al menos de entrada, una buena disposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, esa disposición puede luego variar, según las experiencias positivas o negativas que vivan en la escuela y también de acuerdo a como varíen sus expectativas dentro de la sociedad de acogida.

1.4 Algunos apuntes sobre el caso de la inmigración en Navarra

Como es bien sabido, Navarra ha sido por muchos años una de las comunidades autónomas más prósperas de España y, aún en medio de la actual crisis económica, lo sigue siendo. A diferencia de otras autonomías, la economía de Navarra está sustentada sobre una interesante combinación entre agricultura y un fuerte tejido industrial, cuyo punto de referencia quizá más emblemático es, sin duda, la fábrica de la Volskwagen.

Esta estructura económica ha atraído a un flujo importante de inmigrantes, en especial desde la década de los noventa; y en muchos casos esos inmigrantes que han llegado en busca de mejores oportunidades han traído consigo a sus hijos e hijas en edad escolar, que en pocos años se han convertido en una presencia importante para el sistema educativo de esta comunidad. No obstante, como lo subrayamos ya en la introducción, lo cierto es que no existen muchos estudios sobre el impacto de la inmigración en la economía de esta región y mucho menos sobre el impacto del alumnado inmigrante en las políticas y las prácticas del sistema educativo. Uno de los pocos trabajos que se han hecho sobre este el tema de la inmigración en Navarra es el del profesor Miguel Laparra, de la Universidad Pública de Navarra, del cual queremos presentar aquí algunos apuntes muy breves y muy puntuales, tomando sólo aquello que puede servir como marco de referencia para el presente estudio.

Empecemos por decir entonces que el flujo migratorio en Navarra ha sido más tardío que en otras zonas de España, pero al mismo tiempo ha sido más intenso y, a mediados de la década de 2000, la Comunidad Foral era ya una de las zonas con más inmigrantes extracomunitarios (Laparra, 2009, p. 361). Este hecho ha contribuido a aumentar la tasa de crecimiento demográfico a niveles que no se veían desde los años setenta (*op. cit.*, p. 367) y además ha supuesto también “un rejuvenecimiento de la población activa”, ya que “el 47% de los inmigrantes activos son menores de 30 años, una proporción doble que la corres-

pondiente a la población receptora” (*op. cit.*, p. 367). Son datos que nos hablan de un impacto económico positivo para esta Comunidad Autónoma.

Por otra parte, la población inmigrante que ha llegado a esta región presenta comportamientos, tales como los procesos de reagrupación familiar y la compra de vivienda, que hablan de un deseo de permanencia a largo plazo (*op. cit.*, p. 358). De hecho, en este estudio realizado entre 2000 y 2003, dos de cada cinco inmigrantes manifestaron “sus deseos de seguir residiendo en Navarra de aquí a cinco años” y uno de cada tres había decidido “quedarse para siempre en España” (*op. cit.*, p. 361). Creemos nosotros que a pesar de la actual crisis económica esos deseos siguen estando presentes, y aquellos o aquellas que puedan sortear la situación seguirán adelante con su propósito de construir un futuro para ellos/ellas, y para sus familias, en este país, y de manera particular en Navarra, cuya economía se ha logrado mantener más o menos estable en estos últimos años, con un paro -en Septiembre de 2014- de sólo 14,9%, casi 10 puntos por debajo de la media nacional y el más bajo de toda España¹⁴.

Sin embargo, más allá de las bondades económicas que evidentemente caracterizan a la Comunidad Foral, es necesario analizar también la dinámica del sistema educativo navarro en cuanto a la acogida y acompañamiento del alumnado inmigrante se refiere. Como ha sucedido en todas las comunidades autónomas de España, la presencia cada vez mayor del alumnado inmigrante en las aulas de los centros públicos y privados ha significado un verdadero reto educativo, que cada comunidad ha afrontado de una manera diferente. Así, para dar respuestas concretas a esta situación, cada comunidad ha puesto en marcha “diversas medidas encaminadas a facilitar la integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo, respondiendo a las características propias de su territorio” (Pérez & Rahona, 2009, p. 170).

En la tabla 1.1 exponemos los programas de apoyo que ofrece la Comunidad Foral de Navarra al alumnado inmigrante. De acuerdo con la información recopilada en esta tabla, podríamos inferir que la problemática del alumnado inmigrante en Navarra no tiene todo el apoyo que necesita, ya que, en comparación con otras comunidades, no son muchos los programas existentes. De hecho hay otras comunidades tales como Andalucía, Aragón, Cataluña y la Comunidad de Madrid donde la cantidad de programas específicos que están funcionando con respecto a los que no, es mayor que en el caso de Navarra. No

¹⁴ Dato tomado de la Encuesta de Población Activa (EPA) de las Comunidades, en el link: <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana#>. Cabe anotar aquí, que en Junio de 2014 la tasa de paro en Navarra fue de 15,88%, también la más baja, mientras que en España fue de 24,47. En marzo de 2014, en Navarra la tasa fue de 17,12, y en España fue de 25,93. También en ese mes, la tasa de paro en Navarra fue la más baja entre todas las Comunidades Autónomas.

Tabla 1.1 Programas generales y específicos de apoyo al alumnado inmigrante en Navarra

Programas generales	Planes o programas específicos que sí funcionan en Navarra	Planes o programas específicos que no funcionan en Navarra
Medidas de acogida al alumnado inmigrante	Atención a la diversidad el alumnado	Plan autonómico de acogida Programas de acogida e integración en los centros escolares a población inmigrante Mediadores interculturales e intérpretes
Atención a la diversidad lingüística y cultural	Aulas de apoyo lingüístico Recursos materiales y humanos	Plan autonómico de atención lingüística y cultural Aprendizaje y desarrollo de la cultura y la lengua materna
Atención a las familias (de estudiantes inmigrantes)	Acogida o acceso al sistema educativo	Medidas de integración y participación Mediadores culturales. Servicios de Intérpretes.
Formación del profesorado del colectivo inmigrante	Acción formativa específica, inicial y permanente	Jornadas y encuentros Formación para equipos directivos

Fuente: elaboración propia, con base en la información registrada por Pérez & Rahona (2009, pp. 170-175), en su trabajo titulado: *“La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa”*.

obstante, quedaría por analizar la calidad y la efectividad de estos programas en todas las autonomías y, en especial, la incidencia de los mismos en el éxito académico de los y las estudiantes inmigrantes que se benefician de ellos¹⁵. Y en el caso específico de Navarra sería positivo indagar porque no funcionan algunos de estos programas y si el gobierno ha considerado o no implementarlos en algún momento. En cualquier caso, debemos decir que los problemas que pueda generar el alumnado inmigrante deben enfrentarse bajo una perspectiva más amplia del concepto de educación inclusiva, entendida no sólo como la

¹⁵ Las tablas comparativas entre Comunidades Autónomas, de todos estos programas pueden verse en Pérez & Rahona (2009, pp. 170-175).

aceptación de ciertas diferencias físicas e intelectuales dentro del aula, sino como una praxis del saber acoger al otro con sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje.

1.5 En síntesis

En general, todos somos conscientes de la importancia que tiene la educación en el desarrollo económico, social y cultural de un país. Pero al mismo tiempo sabemos que en la sociedad en que vivimos, no todas las personas tienen las mismas oportunidades para formarse y realizarse en todos los sentidos. Ante este panorama no podemos dejar de preguntarnos ¿cómo puede y debe cambiar la estructura social para que todas las personas puedan nacer y crecer en igualdad de condiciones y donde cada quien pueda elegir libremente lo que quiere y puede hacer para bien propio y de la sociedad?

La experiencia cotidiana nos permite afirmar que instituir esta igualdad de una manera concreta y tangible en la sociedad contemporánea, parece aún una tarea casi imposible de lograr. De hecho para algunos autores la igualdad de oportunidades es un tema que se mueve en el terreno de las ideas utópicas, pero no por ello podemos dejar de trabajar en lograr este objetivo. Somos conscientes de la importancia que han tenido la educación y el conocimiento en el desarrollo de las diversas sociedades que componen el mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, la educación y el conocimiento adquirido a lo largo de la historia deberían servirnos para construir sociedades más justas, más humanas. No obstante, es un hecho que esa educación y ese conocimiento no están repartidos equitativamente; es más, con frecuencia se usan de tal forma que acrecientan las desigualdades entre los diferentes grupos sociales y culturales de cada nación.

Ahora bien podemos decir que la educación es un arte, y no sería exagerado afirmar que es un arte de los más complejos. De hecho, formar seres humanos en todas sus dimensiones no es, ni mucho menos, una tarea sencilla. Y dentro de esas dimensiones está el componente estrictamente académico, es decir lo relacionado con lo que debe enseñarse y cómo ha de evaluarse eso que se enseña. Esta dimensión, que es la más común cuando se piensa en educación, constituye el centro de un debate que actualmente se enfoca, cada vez más, en “la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica” (Coll & Martín, 2006, p. 6) o, dicho de otra manera, en contestar a la pregunta: “¿qué es lo que todo futuro ciudadano debe aprender y, por tanto, hay que enseñar en todo centro educativo?”. El no tener claros los objetivos de la educación, en cada una de sus dimensiones, crea diferencias importantes en la forma como unas instituciones y otras afrontan su labor educativa en el día a día. Y esas diferencias, sumadas a diversos factores sociales y culturales externos a la

escuela –sobre los que hablaremos ampliamente en esta tesis-, generan también desigualdades educativas y sociales.

Pero cabe subrayar que la falta de oportunidades educativas no es el único ni el más delicado de los problemas que debe afrontar la humanidad en esta era de la información, como la llama Castells (2003), sino que hay otros cuantos que requieren una pronta, casi inmediata, solución. En este contexto, la escuela tiene una enorme responsabilidad en la formación de individuos mucho más conscientes de su papel en el mundo, fomentado en ellos y en ellas un espíritu crítico, pero al mismo tiempo un espíritu fraterno y solidario, y que, en el futuro cercano o incluso desde ya, sepan poner sus capacidades al servicio de sus comunidades, de sus países y, porque no, del mundo.

Sin lugar a dudas esto es un gran desafío para los sistemas educativos, entre otros motivos porque la escuela, por sí sola, no dispone de las herramientas para dar una solución integral al problema de la desigualdad de oportunidades, ni a los diversos problemas sociales que afronta el mundo contemporáneo. Ahora bien, un punto de partida importante para hallar esas soluciones, es tomar conciencia de que la sociedad entera es corresponsable, junto con la escuela, de la educación integral de las nuevas generaciones, aquellas que deberán afrontar inexorablemente los problemas que hoy aquejan a la humanidad. Como lo han expresado Coll & Martín (2006, p. 11), “no podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el curriculum de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas”. Es desde esta perspectiva que podemos afirmar que, de alguna manera, todos somos agentes educativos, ya que un niño o niña aprende no sólo lo que ve y oye en la escuela, también aprende de *otros maestros*: sus padres, su entorno social más próximo, la televisión, sus amigos o amigas, etc.; y con frecuencia esos maestros externos tienen una mayor influencia que los de la escuela, sobre todo en cuanto a la forma como un chico o chica entiende el mundo y se relaciona con él.

Son varios los autores que llaman la atención sobre la corresponsabilidad social de la educación. Por ejemplo, Marchesi y Pérez (2003, p. 44), sostienen que “la participación de instituciones públicas, asociaciones cívicas y organizaciones no gubernamentales en la acción educativa debe ser un eje permanente en la gestión de la educación”. R. Cooper y W. Jordan (2005, p. 14) ponen en evidencia que construir un sistema educativo sin fracaso ni abandono escolar no es realmente posible sin una “re-conceptualización de las estructuras sociales, económicas y políticas”. J. M. Escudero (2005, p. 21), por otra parte, hace referencia a unos “servicios sociales integrados” que, además de apoyar la labor de la escuela, den respuesta a aquellos problemas que el sistema educativo, no debe, o no está en condiciones de resolver por sí solo. Por consiguiente, si bien es cierto que a la escuela le

corresponde subsanar ciertas carencias culturales y brindar la mejor educación posible a aquellos cuyos puntos de partida no son muy favorables, es igualmente cierto que a la sociedad, representada en las políticas públicas y en los agentes encargados de ejercerlas, le corresponde crear mejores mecanismos de igualdad y de sana convivencia entre los ciudadanos.

Por último, queremos señalar que tanto los educadores como las familias con hijos en edad escolar, como primeros implicados, deben dirigir su mirada y su análisis también hacia afuera, para mejorar luego, desde adentro, el sistema educativo. Pero este ejercicio no debe ser algo exclusivo de las familias y de las escuelas, sino de todas las entidades sean públicas o privadas o que estén involucradas, directa o indirectamente, con el mundo de la educación. Esto significa que las reformas en educación deberían tomar en cuenta el papel de esos otros agentes educativos, así como la influencia de los factores externos a la escuela –como los que analizaremos en esta tesis–, y de esa manera podrían contribuir con mayor eficacia a la construcción de una sociedad más justa, más sostenible, más consciente de sus retos, sus necesidades, sus alcances, sus límites y sus posibilidades.

Capítulo 2

El fracaso escolar, una aproximación a sus causas y sus consecuencias

2.1 Una aproximación al concepto

La escuela es un mundo donde se suceden a diario miles de situaciones diversas, y donde nacen y se desarrollan, paralelamente, historias de éxito y de fracaso escolar. Las primeras son objeto de reconocimiento, tanto por parte de la familia y del profesorado, como por parte de la sociedad en su conjunto; las segundas, en cambio, son una de las mayores preocupaciones de las directivas de centros e institutos, del profesorado, de las familias, de quienes diseñan los currículos escolares y también de los políticos. Lo cierto es que el fracaso escolar, desde hace ya varios años ha suscitado una serie de interrogantes para los que no hay una respuesta sencilla, ni efectiva, ni única. Entre las muchas preguntas que pueden surgir alrededor de este tema, resaltamos dos que han sido la punta de lanza de diversas investigaciones: ¿por qué algunos alumnos o alumnas logran tener éxito en la escuela y otros u otras no?, ¿fracasa la escuela o fracasa el alumnado?

Evidentemente estas preguntas no tienen una única respuesta. Por otra parte, así como surgen estas y otras preguntas, también alguien podría cuestionar la pertinencia de una investigación como esta y lanzar un interrogante diferente: ¿y por qué hablar de fracaso escolar?, ¿no sería mejor hablar sobre cómo mejorar la educación o sobre métodos de enseñanza más eficaces? Sin demeritar, ni mucho menos, la importancia que tienen las investigaciones sobre nuevas y mejores metodologías de enseñanza, desde nuestro punto de vista cualquier intento por disminuir el fracaso escolar también contribuye a una mejora de la educación, tanto en su dimensión pedagógica y formativa, como en su dimensión social. Podemos decir que, desde una perspectiva positiva, el fracaso escolar es como una gran piedra en el camino que nos obliga a reflexionar continuamente sobre el verdadero sentido de la educación, sus objetivos, sus métodos, su contenido, su alcance y, por supuesto, su función social.

Ahora bien, el término fracaso escolar es un constructo social que se materializa en las prácticas del sistema educativo y cuyo significado está determinado, implícitamente, por diversos factores tales como el contexto social y familiar, las condiciones socioeconó-

micas de los individuos, la cultura, las costumbres del lugar, las políticas educativas y también por los preconceptos que de él tienen padres, madres, alumnos y profesores. Sin embargo, creemos que la razón por la cual es difícil encontrar soluciones más eficaces a esta problemática no es sólo por una falta de claridad en el concepto mismo, sino porque muchas veces intentamos explicarlo o entenderlo de manera parcial, como un problema puntual de algunos estudiantes, o de algunos profesores o de algunos centros y no se mira como lo que realmente es, es decir como un fenómeno social con múltiples causas, y con profundas y graves consecuencias no sólo para el sujeto que lo sufre, sino para la sociedad en su conjunto.

El fracaso escolar es una realidad que se ha ido configurando a lo largo de la historia, desde los inicios de la escolarización masiva, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella, esto es, en la sociedad que la crea, la sustenta y la cobija. En ese proceso de configuración ha habido dos conceptos adicionales que lo prefiguran, lo condicionan y hacen que sus “límites cambien a lo largo del tiempo” (Marchesi, 2000, p. 62). Estos conceptos a los que nos referimos son: el *nivel educativo* por una parte y la *excelencia educativa* por otra. Ambos conceptos, al igual que el de *fracaso escolar*, son constructos sociales cuyo significado y relevancia están condicionados por el contexto y por el momento histórico en el que surgen. A continuación daremos algunas ideas puntuales que nos permitan entender mejor estos tres conceptos, ya que son fundamentales para comprender y analizar la problemática que abordamos en esta tesis.

2.1.1 El concepto de “nivel educativo”

De acuerdo con Marchesi (2000, p. 44), el *nivel educativo* tiene dos significados diferentes, pero podemos decir que ambos tienen la misma base epistemológica. Por una parte, este término hace referencia a “la valoración que los distintos sectores sociales realizan sobre el funcionamiento de la educación y los aprendizajes de los alumnos”; y por otra, indica la evaluación, cuantitativa o cualitativa “de los progresos de los alumnos en relación con los diferentes objetivos que el sistema educativo se plantea” (*opcit*, p. 44). El primer significado es algo más subjetivo que el segundo, pero, en últimas, ambos miden, o dan un valor determinado, a los conocimientos de los alumnos. Sobre estos dos significados, el mismo autor afirma lo siguiente:

“En ambos casos, de forma más intuitiva o más contrastada, el significado del nivel educativo tiende indefectiblemente a lo que los alumnos aprenden. Y lo que los alumnos aprenden, a su vez, se resume en sus conocimientos en los ámbitos tradicionales del saber: lengua, matemáticas y ciencias sociales. [...]”

El nivel refleja, en consecuencia, uno de los principales objetivos de la enseñanza. Y esta selección recae habitualmente en los aprendizajes tradicionales, lo que supone una reducción muy peligrosa de lo que significa la educación” (Marchesi, 2000, p. 45)

En esta afirmación de Á. Marchesi subyacen dos ideas: (1) el fracaso escolar es producto de un sistema educativo centrado en transmitir y evaluar un conocimiento lineal y, con frecuencia acrítico, de ciertos saberes; (2) educar, hoy más que ayer, es una labor compleja que no puede reducirse a una simple transmisión de conocimientos, sino que abarca diferentes aspectos de la formación humana, no todos ellos susceptibles de evaluar, no al menos de la manera como se concibe actualmente la evaluación educativa. Podríamos incluso afirmar que si no existiese el concepto de *nivel educativo*, al menos tal como lo explica este autor, probablemente no existiría el concepto de fracaso escolar, en ninguna de sus acepciones. Pero sin duda la solución no está en abolir el término en sí, sino en crear un sistema más equitativo que ofrezca oportunidades diversas para elevar el nivel educativo de todos los miembros de una sociedad.

Por otra parte, Baudelot & Establet (1998, p. 22) señalan que la forma en que la sociedad y particularmente la escuela conciben el concepto de nivel educativo hace que éste no refleje “el valor intrínseco del individuo”, sino que, al ser una calificación escolar sobre el rendimiento académico de un alumno, medido sobre unas bases estandarizadas, y no una evaluación de sus cualidades personales, sólo termina reflejando “un nivel escolar socialmente controlado”. Por otra parte, estos mismos autores señalan el peligro que subyace a este concepto, en cuanto que a medida que pasa el tiempo el nivel escolar exigido por la escuela y por la sociedad es cada vez más alto, lo cual fomenta la exclusión de aquellos que, por una u otra razón no alcanzan dicho nivel. Es más, la elevación del nivel según unos parámetros establecidos por la sociedad y por el sistema educativo, “hace parecer más patética la situación de los desatendidos dentro de la escolaridad: menos numerosos pero puestos en una situación todavía más precaria” (Baudelot & Establet; 1998, p. 132). En el caso de España no podemos afirmar que los desatendidos sean menos numerosos, no al menos si asumimos que este término hace referencia a los que fracasan y abandonan la escuela. Como es bien sabido los porcentajes de fracaso y de abandono escolar en España son aún muy altos con respecto a la media europea.

Tomando en cuenta lo expuesto tanto por Marchesi como por C. Baudelot y R. Establet, podemos afirmar lo mismo que estos dos últimos han subrayado, es decir que el nivel educativo no tiene nada de “concepto científico adecuado para definir unos protocolos de medida indiscutible”, sino que corresponde a un “fin tenazmente perseguido”, esto es, servir como un *organizador social*, que “con fuerza y simplicidad” contribuye a hacer realidad “el

plan de la sociedad escolar que se quiere construir” (Baudelot & Establet; 1998, p. 150). Una sociedad escolar que tiende a favorecer a ciertos grupos sociales más que a otros, igual que lo hace la economía de mercado, la cual, como se sabe, excluye sin reservas a los más vulnerables.

2.1.2 El concepto de excelencia educativa

El segundo término sobre el que queremos detenernos –como ya lo habíamos mencionado– es el de “excelencia educativa” el cual es, en cierto modo, producto del primero y ambos a su vez son producto del sistema educativo y de la sociedad que lo sostiene. Es un hecho que todos los centros e institutos, públicos o privados, quieren alcanzarla porque de ello depende su prestigio y porque además constituye, en muchos casos, un motor esencial e incluso la razón de ser de la labor educativa. No vamos a juzgar aquí si eso es correcto o no. Simplemente es una realidad que queremos poner en evidencia.

La génesis de este concepto tiene sus raíces en la propia sociedad, en la cual “todo grupo social engendra *normas de excelencia*” (Perrenoud, 1990, p. 14). Cabe preguntarse: ¿y de dónde vienen estas normas? Una de las principales fuentes de inspiración de las mismas son los grupos profesionales, donde se desarrollan y se legitiman unas *jerarquías de excelencia* que pueden ser formales o informales, explícitas o no. Cuando se hacen formales y explícitas, entonces surgen las normas. Pero aunque éstas no existiesen, las jerarquías podrían surgir como algo casi natural, ya que además de ser un constructo social, son también algo propio de la naturaleza humana que tiende siempre a comparar. De hecho en la vida diaria se dan ciertas situaciones en las que dos o más sujetos intentan desarrollar una misma actividad y surgen, incluso espontáneamente, observadores que llegan a comparar o a etiquetar quién es el mejor en esto o en aquello, cuando no son personas que se erigen o las erigen como jueces de lo que otros dicen o hacen. Por poner un ejemplo trivial (pero válido): cada año las noticias hablan del “mejor futbolista” o del “mejor chef” o del “mejor actor”, lo cual crea, inevitablemente, unos estándares de excelencia. Esto mismo se refleja en la dinámica de cualquier escuela donde tanto profesores/as como estudiantes continuamente construyen, coleccionan y distribuyen méritos que ponen en evidencia la importancia de la evaluación (o del proceso evaluativo) y del éxito académico. Podríamos afirmar que esto es algo inherente al funcionamiento de la escuela y lo seguirá siendo mientras no cambiemos los parámetros pedagógicos y psicosociales que actualmente rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que además se limitan a transmitir e incluso a sobrevalorar un tipo específico de conocimiento. En síntesis, es un hecho que la escuela no es ajena a esas

jerarquías sociales. Sobre este particular Perrenoud (1990, p. 15) señala que “las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum”.

No obstante lo anterior, al igual que sucede en otras instancias de la sociedad, aunque las normas no existiesen, los propios estudiantes tienden a hacer comparaciones y catalogan a sus compañeros o compañeras como “el (o la) mejor en matemáticas”, “el (o la) mejor en lengua”, etc. No podemos negar que esas cosas suceden, en buena medida, porque así las hemos aprendido y así –casi de manera inconsciente– las transmitimos a los más pequeños. De hecho, cabe señalar que un maestro, aún el mejor y el más ecuánime de todos, difícilmente podría –tal como señala Perrenoud (1990, p. 16)– “orientar a los alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicios de valor. Es difícil imaginar una acción pedagógica que no origine algún tipo de jerarquía informal. Sólo una enseñanza individualizada en grado extremo podría evitarlo; y eso siempre que excluyera toda relación directa entre los alumnos”, lo cual no es en absoluto un modelo ideal.

De las ideas expuestas hasta aquí se desprende que el concepto de excelencia educativa tiene quizá más fuerza intrínseca que el concepto de nivel educativo, ya que está enraizado en las ideas de éxito y progreso sobre las que, entre otros pilares, se sustenta la cultura occidental contemporánea y es, por lo tanto, más difícil de modificar. Podríamos decir que la excelencia educativa es justo el opuesto del fracaso escolar, la primera hace más evidente lo segundo, es como una pared blanca donde resaltan más los puntos negros. De hecho, siguiendo las ideas del mismo Perrenoud (1990), podemos decir que la excelencia educativa es un producto de los sistemas actuales de evaluación que generan una clasificación de los estudiantes en malos, regulares, buenos y excelentes, una clasificación que en su punto más extremo es capaz de atribuirle a un individuo el poco estimulante “título” de *fracasado escolar*. Ahora bien, mirando los alcances de este concepto desde otra perspectiva, lo ideal sería que cualquier estudiante, sin importar su origen, ni su raza, ni su género, tuviese la posibilidad de alcanzar una excelencia educativa no sólo en términos de los resultados, sino también en términos de calidad y de oportunidades académicas. Sin embargo, como bien se sabe, no sucede así y de ahí la importancia de la primera y segunda hipótesis que hemos planteado.

Los tres conceptos mencionados (nivel educativo, excelencia educativa y fracaso escolar) así como las relaciones existentes entre ellos, ponen de manifiesto que erradicar completamente el fenómeno del fracaso escolar implicaría hacer cambios sustanciales no sólo en el sistema educativo, sino en la sociedad misma, lo cual, sin duda, no es una tarea

sencilla. Es probable que para lograrlo se necesiten varias décadas o quizá cientos de años. ¿Qué podemos hacer entonces? Con este trabajo no pretendemos dar una respuesta definitiva a esta pregunta; sería demasiado pretensioso. Pero si queremos dar un aporte significativo que permita comprender más a fondo los diversos factores sociales, económicos y culturales que inciden en la problemática del fracaso escolar, no sólo para lograr un mayor conocimiento sobre este fenómeno, sino para poder luego –aquí o en otras investigaciones– plantear algunas alternativas que realmente ayuden a disminuirlo y, sobre todo, a mejorar la calidad de la educación.

2.1.3 El concepto de fracaso escolar:

Tanto dentro como fuera del sistema educativo, el término *fracaso escolar* resulta ambiguo ya que éste hace referencia a diversas situaciones, tales como un bajo rendimiento de los y las estudiantes, falta de responsabilidad y motivación de ellos y ellas con sus deberes escolares (que en muchos casos se sanciona con una mala calificación), la suspensión de una o más asignaturas, la suspensión de un curso, el abandono temprano de la escuela u otras situaciones similares. Todo esto hace que, como afirman Escudero et. al. (2009, p. 44) y como lo veremos en las siguientes páginas, el término fracaso escolar sea “un término borroso que plantea diversos interrogantes” no sólo para la escuela, sino para toda la sociedad en su conjunto.

Estas diversas maneras de entenderlo o definirlo crean dificultades a la hora de abordar un estudio sobre esta problemática. De hecho, por esta diversidad de significados el término en sí mismo es causa y objeto de muchas discusiones y aunque todas esas formas de entenderlo puedan tener cierta validez, siempre es importante aclarar exactamente a qué nos referimos cuando usamos esta expresión tan común en el medio educativo y más aún en una investigación como ésta en la que pretendemos analizar con profundidad las causas y las consecuencias de éste fenómeno. Anota J. S. Martínez (2010, p. 109) que el término fracaso escolar “es una expresión que cada vez cuenta con menos apoyo entre los expertos, pues es una forma muy simple de referirse a los problemas educativos”, pero aun así sigue siendo muy popular y mientras no encontremos una expresión más acertada para describir este fenómeno no tenemos más remedio que usarla.

Señala J. Fullana (2008, p. 20) en su tesis doctoral que “las dificultades que aparecen a la hora de definir constitutivamente el término de fracaso escolar son consecuencia de tres aspectos: la ambigüedad del término, su relatividad y la trascendencia social del fenómeno”. Siguiendo este planteamiento podemos decir que el término es ambiguo ya que no siempre se sabe si estamos hablando del fracaso del alumno para cumplir con los requisitos

de la escuela o del fracaso de la institución para darle al alumno lo que necesita, o de ambas cosas. En segundo lugar es relativo ya que los parámetros que lo definen no se mantienen en el tiempo, dependen de circunstancias particulares, históricas y políticas, y también dependen “del concepto de educación y del concepto de cultura que tenga la sociedad”. Y por último, efectivamente tiene una trascendencia social por las implicaciones que tiene, en particular, para los individuos que lo sufren, ya que este hecho afecta su inserción en la vida adulta y sus posibilidades en el mercado laboral (Fullana, 2008, pp. 21 y 22).

Por otra parte, en la obra *Jóvenes y fracaso escolar en España*, Navarrete (2007) y sus colaboradores¹⁶ ofrecen una buena síntesis sobre las formas más comunes de comprender el término. Así tenemos que, de acuerdo con lo expuesto en este estudio, una primera forma de entenderlo es verlo como resultado, es decir como “el suspenso, la no promoción y la no obtención del título de la ESO” (Navarrete, 2007, p. 171). Sin embargo, aclara el autor que si bien ésta es la concepción más extendida del término, quienes así lo entienden suelen aclarar que “se trata de una definición técnica, administrativa, que no muestra -ni sugiere- en primera instancia las múltiples definiciones del fracaso escolar” (*opcit.*, p. 171). Una segunda forma de definirlo “más enriquecedora, y que no suple sino que complementa a la anterior”, es la que ve el fracaso “como un proceso prolongado en el tiempo” en el que si no se detectan los problemas del estudiante –cualesquiera que sean- durante “los primeros estadios de desarrollo”, entonces se llega al suspenso y a la no obtención del título de la ESO (*opcit.*, p. 172). Una tercera definición es la que ve el fracaso escolar como un fracaso de todo el sistema educativo en el que intervienen diferentes agentes, no sólo el profesorado, los directores y orientadores, sino también la administración nacional y local así como las familias de los alumnos. Sostiene Navarrete (2007, p. 172) que esta forma de entenderlo “trasciende el ámbito educativo y de la misma realidad de la escolarización para situar el problema en una dimensión más amplia en la que intervienen el resto de los agentes”. En esta concepción del fracaso escolar, “se considera imprescindible compartir la responsabilidad de la educación y que ésta no quede en manos exclusivamente de la escuela” (*opcit.*, p. 172). Por último y en la misma línea de la anterior, hay quienes entienden el fracaso escolar como un fracaso social y hacen hincapié en las múltiples causas del fenómeno y de cómo toda la sociedad debería “compartir la responsabilidad de un fenómeno que trasciende los límites de la escolarización” (*opcit.*, p. 173). Las definiciones anteriores ratifican las ideas de J. M. Escudero (2005) sobre la corresponsabilidad de la educación –que expusimos en el primer capítulo- y con las que estamos plenamente de acuerdo.

¹⁶ En realidad Navarrete es el director del estudio, aunque por practicidad lo denominamos aquí como “el autor”. En dicho estudio colaboraron 3 coordinadores y 18 investigadores.

Ahora bien, sin desconocer la complejidad que encierra esta expresión ni la validez de los distintas formas de entenderlo o definirlo, para los efectos de esta tesis doctoral nos enfocaremos principalmente en la primera de las definiciones dadas por Navarrete, que como el mismo dice es quizá la más extendida. A esta concepción Martínez (2010, p. 109) la denomina muy asertivamente *fracaso escolar administrativo*, y Fernández Enguita et al. (2010, p. 18), la explican de la siguiente manera:

“En la versión más restrictiva, *fracaso escolar* es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de la educación obligatoria–, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser *suspendido* con carácter general, *certificado* en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural.”

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que, en el caso particular de España, el término *fracaso escolar administrativo* hace referencia, en especial, a la no obtención del título de la ESO, aunque para algunos también incluye el suspenso y la no promoción (de un nivel a otro). Pero más que un significado como tal esta concepción es un indicador a partir del cual podemos generar estadísticas, hacer análisis e interpretaciones que permiten a su vez conocer mejor la realidad, e impulsan la búsqueda de estrategias pedagógicas y políticas educativas para disminuirlo. Debemos aclarar, de todas maneras, que esta visión simplificada sólo define una situación determinada y, en cierta medida, reduce la magnitud del problema y es por ello que nos parece importante hacer aún referencia a otras definiciones o interpretaciones hechas por otros autores. Así pues, tenemos, por ejemplo, una definición que va más allá del hecho mismo, y pone en evidencia sus repercusiones, y es la que ofrece Marchesi (2000, p. 61) en su libro “Controversias en la educación española”, donde afirma lo siguiente:

“El fracaso escolar se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación básica que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante”.

Tomando como referencia las dos definiciones anteriores – la de Fernández Enguita (2010) y la de Marchesi (2000) – podríamos afirmar que el fracaso escolar administrativo, además de contribuir a las desigualdades sociales, es una muestra de cómo funciona el sistema educativo, el cual se rige por unas normas que premian a unos y castigan a otros. Más allá de las capacidades innatas de cada persona y su posible, y a veces dudosa incidencia en

el fracaso escolar, lo cierto es que el sistema actual, tal como está concebido, resulta ser en muchos casos un obstáculo para las personas más vulnerables que no encuentran un camino apropiado para construir su trayectoria académica y profesional, para formar su pensamiento y para desarrollar sus propias habilidades, algunas de las cuales suelen incluso no ser de interés para la escuela.

Ahora bien, el fracaso escolar, más que un resultado puntual al término de una etapa escolar es, en realidad, la punta del iceberg bajo la que subyace un proceso académico tortuoso y una soterrada acumulación de pequeños o grandes fracasos que suelen ser fruto de las exigencias y estándares de una sociedad vertiginosa que suele fijarse sólo en los resultados finales. Es más, el fracaso escolar no es algo que simplemente sufre un individuo determinado. Cada vez que un joven ciudadano, cualquiera que sea, no alcanza los objetivos mínimos trazados por la escuela, por la economía y por la sociedad misma, nos encontramos no sólo ante el fracaso de un individuo, sino también ante el fracaso de la sociedad, de la familia y de la institución encargada de educarlo (Fernández E. et al, 2010, p. 24).

Es importante entonces volver a preguntarnos: ¿Pero, cómo un estudiante, sea chico o chica, no logra los objetivos mínimos exigidos por la institución escolar? ¿Es realmente una falta de capacidad personal? ¿Es un problema de la escuela? ¿Cuál es la génesis del problema? ¿Pueden las instituciones escolares, por sí solas darle una solución a este fenómeno tan recurrente? Aunque más adelante abordaremos algunos de estos interrogantes con mayor profundidad, queremos hacer una primera aproximación para entender mejor la magnitud del problema que queremos estudiar. Para lograrlo, hemos seleccionado algunas definiciones y algunos puntos de vista de varios autores, que presentamos a continuación y que nos brindan una visión más global de este fenómeno educativo.

Una primera respuesta a estos interrogantes la encontramos en un artículo de Erickson (1987, p. 343) quien señala que “hablar de éxito o de fracaso escolar es hablar de aprender o no aprender lo que se enseña deliberadamente allí”, es decir en la escuela. Parece una respuesta muy simplista, pero no es tal, ya que es eso justamente lo que pasa, toda vez que lo que se pretende con las evaluaciones escolares es, sobre todo, determinar hasta qué punto el alumno o la alumna han aprendido o no aquello que el docente ha enseñado dentro del aula y durante un determinado periodo del calendario escolar. Quienes muestran repetidamente en esas evaluaciones una aparente falta de comprensión de los temas vistos en clase, tienen una gran probabilidad de desembocar en un *fracaso escolar administrativo*.

Pero ¿cuáles pueden ser los factores que inciden en que unos estudiantes logren (comúnmente) buenos resultados y otros, en cambio, suelen sacar malos resultados en las

mismas evaluaciones? Dejando de lado la polémica sobre la pertinencia o no de las evaluaciones estandarizadas, las razones pedagógicas por las que un estudiante, sea chico o chica, obtiene con una elevada frecuencia notas poco favorables pueden ser, entre otras, una falta de motivación, una metodología del maestro poco adecuada, un sistema educativo que no sabe responder a sus necesidades e intereses, o simplemente que el alumno, o alumna, no sabe cómo estudiar. En relación con éste último punto, N. E. Elichiry (2004, p. 19-20) sostiene que en un estudio reciente llevado a cabo en los niveles medio y superior de enseñanza en Argentina, en el que se les preguntó a estudiantes con problemas en su rendimiento académico sobre cómo estudiaban, se encontró con que aquellos y aquellas que podrían catalogarse como estudiantes fracasados¹⁷ o en riesgo de fracaso escolar, “no tenían estrategias de organización para el estudio porque *nadie* se las había enseñado”. Es decir, estos estudiantes no habían tenido oportunidad de aprender esas estrategias ni en la casa, ni en la escuela y de ahí su tendencia a obtener malos resultados académicos. En nuestra opinión este punto de vista es muy acertado y, de hecho, es un aspecto importante en el que las instituciones escolares, muy especialmente en las etapas de educación infantil y primaria, deben trabajar.

Otra respuesta a los interrogantes arriba planteados nos la da la psicóloga argentina Alicia Nogueira (2004, p. 32), quien señala que el fracaso escolar debe verse como “un fenómeno masivo, en cierto sentido ambiguo, que tiene una multiplicidad de causas”, y no simplemente como el resultado de las dificultades que algunos estudiantes tienen para cumplir satisfactoriamente con los requerimientos que la escuela exige. Y agrega, que para ir más allá de este concepto limitado, hay dos aspectos importantes del fracaso escolar que los especialistas y demás interesados en el tema deberían tomar en consideración: el primero es el contraste entre aquellos alumnos catalogados como malos porque no pasan las evaluaciones hechas por los docentes y aquellos supuestamente exitosos que siguen las normas y sacan buenas notas en esas mismas evaluaciones, pero “no son críticos, ni creativos, ni pueden utilizar estos aprendizajes en forma autónoma, transfiriéndolos a otras situaciones, o como sustento de nuevos aprendizajes” (Nogueira, 2004, p. 32). Esta falta de criterio y de creatividad es una manifestación del fracaso escolar, entendido éste más que todo como un fracaso de la escuela, ya que es ella la que no fomenta ni estimula estas habilidades tan necesarias en el mundo contemporáneo. El segundo aspecto es la negación de la diversidad y de las desigualdades dentro del alumnado, lo que se convierte, a la postre, en un obstáculo para los más vulnerables en su proceso de aprendizaje, en el desarrollo de ciertas habilidades y en el acceso democrático al conocimiento. Esto, en últimas, significa negarles a “las clases populares una herramienta muy valiosa de participación cívica en la

¹⁷ La autora los llama exactamente: estudiantes “fracasadores” (Elichiry, 2004, p. 20), pero a nosotros no nos parece la expresión más acertada y por lo mismo no la utilizamos.

configuración del mundo actual” (*opcit.*, p. 33), ya que al estrecharles las puertas del conocimiento y al no brindarles un apoyo adecuado en el desarrollo de sus habilidades, se les está negando el futuro y la posibilidad de ser verdaderos ciudadanos proactivos.

En esta misma perspectiva, aunque refiriéndose de manera especial al caso de los chicos y las chicas con dislexia, el investigador francés Alfred Tomatis (1996, p. 37), manifiesta que “el fracaso escolar es el resultado de un mal aprendizaje de los mecanismos de base que posteriormente nos permiten integrar los diversos conocimientos”. Dichos mecanismos de base –según señala este mismo autor– son fundamentalmente la lectura, la escritura y la capacidad de escucha, ya que es a través de ellos que se construyen y se desarrollan todos los demás procesos de aprendizaje. Para Tomatis, la base del aprendizaje y del conocimiento que puede adquirirse dentro o fuera de la escuela, es la comunicación. Si un niño o niña tiene problemas de comunicación ya sea oral o escrita, o de ambas, esto necesariamente perjudica su aprendizaje y en ciertos casos, en especial cuando el contexto sociocultural es poco favorable, puede llevarlo, o llevarla, al fracaso escolar. Esta perspectiva de Tomatis pone de manifiesto algo importante y es que el fenómeno del fracaso escolar es una problemática que se gesta desde los primeros años de la escolarización, no es algo que sucede de repente en la adolescencia.

En otro amplio estudio sobre la dislexia y otras dificultades del aprendizaje similares, S. Molina (1997, p. 52) apunta que el fracaso escolar está relacionado con la tendencia de algunos alumnos y algunas alumnas a suspender con frecuencia una o varias asignaturas. Para Molina el fracaso escolar tiene dos caras, por una parte está el hecho de su visibilidad que se da cuando un niño, o una niña, no aprende a leer y por otro lado está el hecho de ser “un concepto construido, deducido e invisible” (*opcit.*, p. 52). Según este autor “es esta ambigüedad entre lo visible y lo construido lo que hace difícil el análisis y el tratamiento del problema” (*opcit.*, p. 52). Además anota lo siguiente:

“El fracaso no se ve. Existe posiblemente ya en ciertos alumnos y, llegado el caso, se percibirán algunas de estas manifestaciones en el curso de la escolaridad. La existencia de varios indicadores muestra bien que no se trata de un fenómeno que se pueda observar, simple y homogéneo” (Molina, 1997, p. 52)

La definición de Molina (1997) está enfocada sólo en los problemas de lectoescritura que algunos estudiantes pueden presentar ya desde sus primeros años de escolarización, lo cual limita mucho el concepto, pero no por ello deja la definición de tener validez. Es un hecho que dominar apropiadamente la lectura y la escritura es fundamental en la trayectoria académica de cualquier individuo, sea chica o chico. Es más, el dominio o no de estas habilidades afecta no sólo su rendimiento en lengua sino en otras asignaturas, lo cual

puede llevar al estudiante, a la postre, a un rotundo fracaso escolar. Ahora bien, más allá de lo precisa o no que pueda resultar esta definición queremos resaltar que la misma pone en evidencia la necesidad de que los docentes y demás profesionales de la educación tengan un conocimiento más preciso y, si se quiere, una mejor capacidad de observación y detección de aquellos factores que normalmente son predictores del fracaso escolar –como los que planteamos y estudiamos en esta investigación– para poder tomar en cada caso las medidas que permitan reconducir, en lo posible, la trayectoria académica del individuo. Cabe anotar también que no coincidimos plenamente con la afirmación expuesta por este autor, según la cual “el fracaso no se ve”; quizá sea más acertado decir que no lo queremos ver o no hemos desarrollado las habilidades para detectarlo. Su adecuada detección está sujeta en buena medida al grado de atención y al tipo de seguimiento que se le pueda hacer al alumno o a la alumna, lo cual depende especialmente, en nuestra opinión, de la profesionalidad del orientador y de los tutores, así como del contexto familiar. Ahora bien, en este proceso de detectar y prevenir el fracaso escolar, siempre es necesario tener en cuenta que sobre el mismo confluyen una serie de elementos de tipo madurativo, social, cultural y pedagógico, entre otros.

Pasemos ahora a otra visión del concepto que nos parece importante tener en cuenta. Algunos autores, especialmente en el contexto anglosajón, relacionan la expresión “fracaso escolar” con el fenómeno –recurrente entre ellos– del abandono escolar y de hecho ven este último como un fracaso tanto de la escuela como del estudiante. Para Dowrick & Crespo (2005, p. 590), por ejemplo, el abandono escolar que se presenta en las escuelas norteamericanas es sobre todo un fracaso del sistema educativo que no logra ofrecer a toda la población estudiantil (menor de 24 años) una educación básica relevante para la vida y para el trabajo. En el contexto español, sin embargo, se hace una clara diferenciación entre uno y otro concepto, aunque el abandono también se ve como una consecuencia del fracaso escolar y, en buena medida, los factores que influyen en uno y otro fenómeno son más o menos los mismos, aunque en cada caso quizá actúen de forma diferente. Ésta diferencias conceptuales obedecen, en parte, a que en el contexto anglosajón el abandono escolar es el mayor problema que afronta hoy en día el sistema educativo, mientras que en Europa y en particular en España se presentan por igual los dos fenómenos y por lo mismo resulta importante diferenciarlos tanto conceptualmente, como desde el punto de vista de las estadísticas. En el siguiente apartado expondremos algunas ideas importantes para entender mejor las diferencias entre estos dos conceptos.

En su aproximación a la problemática del abandono y el absentismo escolar en Estados Unidos, Dowrick & Crespo (2005, p. 592), se plantean tres preguntas que nos parece

Tabla 2.1 Preguntas relacionadas con el abandono y el fracaso escolar

Pregunta No. 1	Respuestas de Dowrick y Crespo (2005, p. 592)
¿Por qué a los jóvenes no les gusta el colegio? (Dowrick & Crespo, 2005, p. 592)	La razón más importante es de orden académico, ya que tener resultados negativos constantemente desmotiva y termina generando animadversión a la escuela.
¿Por qué algunos jóvenes fracasan en el colegio? (nuestra)	La frustración que puede ocasionar el quedarse atrás de otros compañeros y la consecuente pérdida de algunas amistades. Una actitud negativa hacia la escuela por parte de los amigos/as y de la familia. Para aquellos que tienen problemas de disciplina en el colegio, las respuestas de la institución suelen empeorar su actitud y su comportamiento.
Pregunta No. 2	
¿Qué circunstancias pueden favorecer que un chico o chica incurra en el absentismo escolar? (Dowrick & Crespo, 2005, p. 592)	Un bajo nivel educativo de los miembros de la familia. Percibir el futuro más bien sombrío y sin muchas posibilidades.
¿Qué circunstancias pueden favorecer que un chico o chica incurra en el fracaso escolar? (nuestra)	Hay una interrelación directa entre esperar o creer que uno va fallar y efectivamente fallar, es decir fracasar en la escuela. Muchos jóvenes que creen en el valor de la educación perciben que su colegio es incompatible y hostil con sus objetivos.
Pregunta No. 3	
¿Cuáles son los incentivos que impulsan a un(a) joven a estar fuera del colegio? (Dowrick & Crespo, 2005, p. 592)	Tener otros compañeros o amigos que faltan al colegio Para aquellos que están descontentos, tener necesidades inmediatas o alguna oportunidad específica así sea de corta duración puede inclinar la balanza hacia el abandono. En el caso de los chicos estas oportunidades pueden incluir un trabajo esporádico o incluso vender drogas ilícitas que –según ellos– les puede mejorar su situación económica en poco tiempo. En el caso de las chicas el embarazo o la necesidad de contribuir económicamente en la casa puede impulsarlas a abandonar la escuela.
¿Cuáles son los detonantes que llevan a que un joven no obtenga el título de graduado? (nuestra)	

Fuente: elaboración propia con base en las ideas de Dowrick & Crespo (2005, p. 592)

importante mencionar aquí, ya que son igualmente válidas para la problemática del fracaso escolar. La primera pregunta que se hacen es: “¿por qué a los jóvenes no les gusta el colegio?” De acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo, podríamos cambiar un poco la pregunta y exponerla de la siguiente manera: ¿por qué algunos jóvenes fracasan en el colegio? El segundo interrogante que se plantean es: “¿Qué circunstancias pueden favorecer que un chico o chica incurra en el absentismo escolar?” En nuestro caso bastaría cambiar la expresión “absentismo escolar” por “fracaso escolar”. Por último se preguntan: “¿Cuáles son los incentivos que impulsan a un joven o a una joven a estar fuera del colegio?”, que podríamos reescribir como: ¿cuáles son los detonantes que llevan a que un joven no obtenga el título de graduado en educación secundaria? Las respuestas que estos autores ofrecen a sus tres interrogantes son igualmente válidas para responder a los que nosotros hemos esbozado. En la tabla 2.1 exponemos de forma paralela los interrogantes planteados por estos autores y los nuestros, junto con las respuestas que ellos proporcionan.

Las respuestas que ofrecen Dowrick & Crespo (2005, p. 592) confirman que la escuela, como institución, no es la única responsable del fracaso escolar. Aunque estos autores afirman que la principal razón por la cual a un estudiante no le gusta el colegio es de orden académico (o quizá sea más preciso decir de orden pedagógico), reconocen que también hay otros factores externos que pueden precipitar en un momento dado el abandono de la escuela, tal como son la actitud negativa hacia la escuela por parte de los amigos y de la propia familia, un bajo nivel educativo de los padres, percibir un futuro sombrío, tener alguna oportunidad de engancharse en algún trabajo que ofrezca una salida a su situación económica, como puede ser incluso vender drogas (ver tabla 2.1). Estos mismos factores que intervienen en el abandono, pueden influir en los casos de fracaso escolar, aunque quizá de una manera diferente. Como puede vislumbrarse en todas las respuestas que exponemos en la tabla anterior, además de la escuela en sí misma y de la actitud que tenga el chico o la chica hacia ella, hay otros factores de carácter psicosocial, que bien pueden influir en una situación de fracaso escolar, algunos de los cuáles son justamente objeto de este estudio.

Antes de pasar al siguiente punto, quisiéramos poner de manifiesto que los conceptos por sí solos no son perversos, no son ellos los que causan los daños, es más creemos que los tres conceptos expuestos (nivel educativo, excelencia educativa y fracaso escolar) son necesarios en el proceso de construir nuevos sistemas y escenarios educativos. El ser humano necesita y debe tener metas altas, pero también necesita adquirir y aprender conocimientos y habilidades que le permitan alcanzarlas. Sobre este argumento, Escudero (2002, p. 2) ha manifestado lo siguiente:

“Para colocar el fracaso escolar bajo la perspectiva de una escuela más justa y equitativa, que debe ser el marco desde el que combatirlo, es decisivo elaborar un discurso y una comprensión lo más adecuada posible. Es necesario entender en qué consiste, qué factores y dinámicas lo provocan, cómo y por qué no debe ser consentido. Su comprensión adecuada nos puede ser útil, asimismo, para ser ecuanímes a la hora de identificar y atribuir responsabilidades, que seguramente son diferentes. A su vez, la elaboración y el contraste teórico que nos ayuden a profundizar en su comprensión, puede que sean, sino una condición suficiente, sí un punto de partida necesario para idear y aplicar las políticas y actuaciones pertinentes, comprometidas en erradicarlo o, cuando menos, atenuar significativamente su extensión y sus efectos multilaterales”.

Quizá la pregunta fundamental no sea ¿cómo evitamos el fracaso escolar?, sino más bien: ¿cómo generamos espacios donde los/las niños/as y los/las jóvenes crezcan como personas íntegras, desarrollen capacidades para saber relacionarse con los otros, quieran aprender siempre más (no sólo conceptos, sino sobre la vida misma) y sean capaces de construir su propio conocimiento y su propio criterio sobre el mundo que están llamados a transformar? Responder a esta pregunta -como lo sugiere Escudero- requiere asumir responsabilidades en la construcción de una sociedad y de una escuela capaces de generar oportunidades, no de cerrar puertas y establecer exclusiones.

Por último, nos parece importante decir que cualquier solución que se le quiera dar a esta problemática no puede pasar nunca por la aceptación de la mediocridad. Es decir, evitar el fracaso escolar no significa reducir la calidad educativa para que todos obtengan el título, y tampoco significa reducir determinadas exigencias académicas y profesionales que el mundo contemporáneo nos plantea. Creemos que eliminar el fracaso escolar, si fuera posible, implicaría realmente concebir la educación de una manera diferente. Es más, como lo han subrayado Kerzner & Gartner (1989, p. 157), los problemas y los retos de la escuela de hoy no son simplemente problemas de orden pedagógico o de políticas educativas de un momento, sino que la solución a los mismos comienza por plantearse qué tipo de sociedad deseamos construir y cuáles valores la deben sostener.

2.2 *El abandono de la escuela, otra cara del fracaso escolar*

Dentro del sistema educativo español, una problemática quizá más grave que el mismo fracaso escolar es lo relativo al alto porcentaje de estudiantes, chicos y chicas, que abandonan sus estudios o bien antes de cumplir los 16 años o antes de completar la educación secundaria, o que terminada la ESO y luego no siguen estudiando. De hecho, en el

2013, según los informes de la Eurostat, la tasa de abandono en España fue del 23,5%, una de las más altas de toda la Comunidad Europea¹⁸.

Esta cifra nos hace pensar que, no obstante todos los avances tecnológicos y científicos del que puede disponer un país desarrollado como España, lo cierto es que la escuela aún no logra atraer por igual a todos los individuos que podrían aprovechar todo el potencial y las oportunidades que ella ofrece. Esta situación, obviamente, no es exclusiva de España, la sufren otros países de todos los continentes, entre ellos los de América Latina. Es necesario subrayar además que éste tampoco es un problema exclusivo de los centros públicos o privados; la sociedad en su conjunto tampoco favorece la permanencia de esa población joven que abandona la escuela ya que ella misma se encarga o bien de atraerlos con la falacia del dinero fácil o de unas posiciones sociales exitosas que no requieren una formación académica; o bien de limitar, de muchas formas, las posibilidades educativas y laborales de los más desventajados.

Varios estudios muestran la estrecha relación entre estos dos fenómenos, es decir entre el fracaso y el abandono escolar, no tanto por una aparente similitud de los dos conceptos, sino principalmente porque suelen compartir más o menos las mismas causas, aunque en cada caso se manifiesten e interactúen de forma diferente. Pero al igual que no hay claridad sobre qué es fracaso escolar, tampoco hay claridad sobre las principales diferencias entre fracaso y abandono de la escuela. Autores como Dowrick & Crespo (2005, p. 592), ya mencionados anteriormente, conciben el abandono y el absentismo como expresiones del fracaso escolar. Así mismo un estudio desarrollado por Newcomb et al. (2002, p. 174) se centra en el análisis de teorías “que intentan explicar los procesos del fracaso escolar en secundaria, incluyendo el abandono y el absentismo escolar frecuente”. Esto por citar dos ejemplos que nos muestran cómo estos dos conceptos se entrecruzan y crean, en muchos casos, cierta confusión. Por lo tanto, conviene aclarar, dentro de este estudio, a qué se refiere cada uno.

Ciertamente el fracaso lleva en muchos casos al abandono de la escuela, pero el abandono como tal se puede dar también en diferentes etapas del recorrido y es ahí justamente donde radica la diferencia fundamental entre uno y otro concepto: el tiempo en el que ocurre. El fracaso escolar, tal como se entiende en esta tesis, se da al final de la educación secundaria propiamente en cuarto de la ESO, cuando, por cuestiones de edad y de un bajo

¹⁸ Eurostat es la Oficina Estadística de la Comunidad Europea (*Statistical Office of the European Communities*) que periódicamente ofrece informes estadísticos sobre diferentes cuestiones relativas a los diversos estados que conforman la actual Comunidad Europea.

La tasa de abandono –según los parámetros de Eurostat- hace referencia al porcentaje de la población entre 18 y 24 años que abandona la escuela antes de terminar la educación secundaria o que, habiéndose graduado, no continúa luego con ningún tipo de formación.

rendimiento académico un estudiante, sea hombre o mujer, pierde la opción de obtener el título de graduado, o graduada, en educación secundaria. El abandono temprano, en cambio, puede suceder en cualquier momento del recorrido entre primero y cuarto de la ESO, o incluso en primaria y, en cualquier caso, se da siempre antes de terminar el proceso completo.

Al igual que sucede con el fracaso escolar, el abandono no es algo que suceda de improviso. Es fruto de un proceso, de un cúmulo de experiencias negativas que finalmente impulsan a un joven a abandonar la escuela. Como lo subrayan varios autores, “el abandono escolar no se produce de forma instantánea (...); es, más bien, un proceso progresivo de retirada de la escuela, el resultado final de una larga serie de experiencias escolares negativas a través de las cuales el alumno va mostrando (con frecuencia tempranamente) signos de desenganche -no ir a clase, no finalizar adecuadamente el curso, suspender, repetir, etc.- e indicios de que para él la escuela, es irrelevante” (González, 2005, p. 3). Dentro de lo que puntualiza esta autora, creemos que otra diferencia entre el abandono y el fracaso, no siempre tan evidente, son los “signos de desenganche”, ya que los alumnos que no logran obtener el título de la graduado en ESO, no obstante su situación, al menos hacen un esfuerzo por permanecer en la escuela hasta el final, mientras que los que abandonan claudican más fácilmente antes de culminar el proceso.

Como ya lo mencionamos anteriormente, los estudios sobre uno y otro fenómeno suelen analizar más o menos las mismas causas. Newcomb et al. (2002), por ejemplo, analizan diversos indicadores del abandono escolar en el contexto anglosajón y luego, en las conclusiones de su estudio resaltan que, de los diversos elementos analizados, los principales factores que inciden en el abandono escolar son la baja competencia académica, un conjunto de comportamientos desviados (como consumo de drogas, delincuencia, vida sexual prematura, etc.) y un bajo estatus socioeconómico de la familia. Y en el contexto español, Peraíta & Pastor (2000, p. 166), tras un profundo análisis de la Encuesta de *Condiciones de Vida y Trabajo de 1985* en España, concluyen que las principales causas del abandono escolar prematuro en niveles de primaria, además de la repetición de curso, son: el estatus socioeconómico y sociocultural de la familia, las condiciones del mercado laboral para los más jóvenes, en la región donde viven, y el hecho de pertenecer a grupos étnicos o raciales minoritarios. Como veremos en el capítulo siguiente, varios de estos factores también inciden en el fracaso escolar.

Por otra parte, en un estudio sobre las consecuencias del fracaso escolar, entendido como abandono o como el hecho de cursar grados de manera tardía (es decir a una edad que no corresponde), Bersani & Chapie (2007, p. 384) señalan que, de acuerdo con los re-

sultados de su investigación, los factores estructurales, familiares e individuales son predictores significativos de estos fenómenos. Y en otro trabajo sobre las causas del abandono escolar de latinos y latinas en las escuelas de Estados Unidos, los autores identifican tres grupos de factores que inciden en esta problemática, a saber: individuales, familiares y estructurales (Vélez & Saenz, 2001, p. 447). Y especifican que “los factores individuales hacen referencia a aquellos comportamientos y actitudes que presentan determinados estudiantes”. Hemos de suponer que hace referencia a aquellos estudiantes que han abandonado la escuela o que tienen un mayor riesgo de abandonarla. Los factores familiares, por su parte, incluyen las ventajas y desventajas que cada familia –de acuerdo con sus condiciones– ofrece a sus hijos “a través de una serie de experiencias y situaciones relacionadas con los tipos de capital (social, humano, cultural)” (Vélez & Saenz, 2001, p. 447). Por último, los factores estructurales “hacen referencia al contexto social en el cual operan tanto las variables individuales como las familiares, desde las prácticas institucionales (...) hasta las condiciones económicas y sociales particulares que prevalecen en las distintas comunidades” (*Ibid*). Nos parece importante señalar que estos autores afirman que los tres grupos de factores están íntimamente relacionados, igual que sucede con las diversas variables que pueden incidir en el fracaso escolar.

Como lo veremos más adelante, y de manera especial en el siguiente capítulo, la mayoría de estos factores que hemos mencionado –tanto los expuestos por Newcomb et al., como por Bersani & Chapie y, por supuesto, por Vélez & Saenz– se relacionan en otros estudios como posibles causas del fracaso escolar, entendiendo este como la no obtención del título de graduado en secundaria. Es decir, podemos afirmar que el abandono prematuro y definitivo de la escuela es otra cara del fracaso escolar y ambas problemáticas deben enfrentarse desde una perspectiva polivalente y multidimensional.

2.3 *La cultura del fracaso escolar*

Si bien es cierto que el fracaso escolar es un fenómeno con multiplicidad de causas, no es menos cierto que el mismo está determinado en parte por la dinámica de la escuela y por las reglas que la rigen. No queremos decir con esto que los colegios e institutos sean los únicos o los principales responsables de este fenómeno, pero sin duda tienen su cuota de responsabilidad, la cual tiene sus raíces en lo que L. N. Her (2008) denomina la *cultura del fracaso escolar*, tema sobre el cual queremos exponer aquí algunas ideas centrales.

En su disertación, Her (2008, p. 16), manifiesta que “la cultura no es un conjunto de ideas ni un sistema de creencias, tampoco es un conjunto de reglas que determinan las

actividades de sus miembros. La cultura es una condición histórica, una situación ya determinada con la que los participantes se encuentran al nacer y que en la interacción de unos con otros la reelaboran, y sienten la responsabilidad de mantener la forma familiar, regular y normal de hacer las cosas”. Desde nuestro punto de vista es una definición muy bien lograda de lo que podemos entender por *cultura*, tema que abordaremos con más detalle en el cuarto capítulo de esta tesis.

Aplicando esta definición al ámbito educativo y de manera más específica al tema del fracaso escolar, podemos decir que éste es un elemento que se forja como consecuencia de las condiciones y circunstancias que caracterizan la vida cotidiana de la escuela. Por ejemplo, es consecuencia del hábito que tiene el profesorado de clasificar a los estudiantes en buenos y malos, ó en vagos y trabajadores, ó en muy capaces y menos capaces; también es consecuencia de un sistema escolar en el cual se valora mucho el éxito en las evaluaciones o pruebas estandarizadas y en el que éstas son un factor decisivo para medir el progreso académico de los y las estudiantes y en el que, por demás, no se dan muchas opciones para los más desventajados. Tanto el hábito de los profesores como el sistema de las evaluaciones, parafraseando las ideas de Her, son situaciones ya determinadas con las que las personas nos encontramos al nacer, son situaciones que otros han ido reelaborando y sienten la responsabilidad de mantener porque piensan –o pensamos– que esa es “la forma familiar, regular y normal de hacer las cosas” (Her, 2008, p. 16). Pero, vale la pena subrayar que lo que se entiende por fracaso escolar no es sólo un constructo de la escuela, sino también de la sociedad en la que ella funciona. A este respecto, Marchesi & Lucerna (2003, p. 151), no dudan en afirmar que “el fracaso escolar es un fenómeno social sobre el que la mayoría de las personas, especialmente aquellas que tienen relación con el sistema educativo, han construido una representación determinada. La opinión que cada uno de los sectores de la comunidad educativa posee sobre el fracaso de los alumnos tiene además una enorme influencia sobre el hecho mismo del fracaso y debe ser tomada en cuenta a la hora de elaborar estrategias de cambio”. Es decir, el concepto se elabora no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella. Por otra parte, podemos decir que aquello mismo que pensamos sobre el fracaso debería ayudarnos a encontrar soluciones a esta problemática.

Es un hecho que nuestras acciones están determinadas, en buena medida, por nuestra propia forma de entender el mundo. ¿Y dónde empezamos a elaborar esa comprensión del mundo? Por lo general, primero en la familia y luego en la escuela. Y justamente en esos ambientes es donde aprendemos que hay unos estudiantes mejores que otros y que los primeros son más importantes que los segundos, que nuestras familias y los/las docentes nos premiarán cuando saquemos buenas notas y cuando hagamos bien nuestro trabajo –de acuerdo con los parámetros establecidos por la escuela– y que de lo contrario iremos quedando relegados a ser los malos del paseo, los que no tendremos éxito en la vida, los *pre-*

destinados al fracaso. Y dado que creemos que ésta es la forma normal de entender y hacer las cosas, simplemente lo aceptamos como algo inevitable, sin siquiera llegar a preguntarnos si realmente eso tiene que ser así o lo podemos cambiar.

En la realidad diaria de una escuela cualquiera, es muy fácil detectar estudiantes, sean chicos o chicas, que prestan poca o ninguna atención a lo que el profesor está diciendo. Y si les preguntásemos por qué no escuchan, o por qué se portan de la manera que lo hacen, lo más seguro es que responderían: o bien que no les interesa lo que el profesor o la profesora está diciendo, o bien que la clase es muy aburrida. Pero en realidad, detrás de esa percepción aparentemente simplista que ellos y/o ellas tienen de su propio comportamiento puede haber otras causas que ellos/ellas mismos/as no conocen, porque no los han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propio comportamiento, sobre su situación o sobre sus expectativas presentes y futuras. Creemos que el desarrollo de estos procesos metacognitivos debería hacer también parte del currículo y, en general, del proceso educativo.

En su estudio etnográfico, Her (2008, p. 27) se pregunta: ¿por qué el éxito académico resulta tan escurridizo para algunos estudiantes y/o algunas escuelas? Podemos preguntarnos también: ¿por qué fracasa un estudiante, no obstante el esfuerzo de sus padres y sus profesores para ayudarlo, o ayudarla, en su proceso de aprendizaje? Seguro que podemos encontrar casos en los que el chico, o la chica, ha tenido algún tipo de apoyo y aun así termina fracasando. Entonces, ¿dónde está la raíz del problema? Como profesores debemos estar en la capacidad de ponernos en el lugar de nuestros y nuestras estudiantes. Ese es el gran reto: entender mejor su contexto para, a partir de ahí, buscar herramientas educativas adecuadas que faciliten su desarrollo no sólo cognitivo sino también físico, espiritual y psicológico. Podemos afirmar que la dinámica de la escuela funciona de tal forma que tanto profesores como estudiantes continuamente construyen, coleccionan y distribuyen méritos que ponen en evidencia la importancia de la evaluación (o del proceso evaluativo) y del éxito académico. Esto es algo inherente al funcionamiento de la escuela. Con respecto a esto, subraya Escudero (2008, p. 2) lo siguiente:

“Además de los marcos del currículo oficial cuyos objetivos, contenidos y aprendizajes sirven como una referencia para determinarlo, el fracaso también depende de los modos según los cuales lo entienden los docentes, así como de sus prácticas mediante las que proveen educación a los estudiantes, miden y valoran los aprendizajes, responden (o dejan sin las respuestas y ayudas pertinentes) a aquellos estudiantes que encuentran dificultades en sus trayectorias escolares y educativas. De uno u otro modo, resulta de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar”.

Aunque Escudero no habla propiamente de cultura del fracaso escolar, al menos no en los términos que lo entiende Her, si esboza una idea bastante similar cuando dice que el fracaso “depende de los modos según los cuales lo entienden los docentes”, además del hecho de que –como él mismo lo subraya– el currículo en sí mismo ya lo determina. Y es así como se torna casi inevitable establecer una relación entre éxito y fracaso, la cual “se construye y re-construye dentro de las aulas todos los días” (Her (2008, p. 207). ¿Y cómo sucede esto? La misma autora responde diciendo que: “dentro de un salón de clase la identificación de un estudiante “inteligente” sólo es posible al contrastarlo con aquello que entendemos por un estudiante “menos inteligente” (...) Un profesor cualificado es algo posible porque existe la posibilidad de encontrar uno no cualificado” (Her, 2008, p. 207). El problema mayor entonces es la subjetividad de la valoración, ya que estas apreciaciones de unos u otros no tienen un marco de referencia netamente establecido. Ahora bien, de acuerdo con las observaciones de Her, detrás de las explicaciones sobre el fracaso académico dentro de una institución escolar hay dos ambientes, o dos condiciones que las sustentan: el *ambiente de las circunstancias* y el *ambiente mental*, entendiendo por ambiente, “las circunstancias dentro de las cuales se encuentran los participantes de una cultura” (Her, 2008, p. 219).

El ambiente de las circunstancias hace referencia básicamente a la influencia que ejerce la identidad del centro sobre la motivación y el rendimiento tanto de los/las estudiantes, como del profesorado. Esa identidad crea un ambiente de aprendizaje que, en determinados casos, habla más de fracaso que de éxito y por consiguiente resulta muy difícil lograr mejores resultados académicos, al menos en el corto plazo. De hecho, Her (2008, pp. 232-233) sugiere que aunque se hagan cuantiosas inversiones en programas de apoyo, mientras persista una mentalidad de “bajo nivel” o de “fracaso”, el rendimiento general de los chicos y las chicas difícilmente alcanzará los niveles de excelencia. También es importante tener en cuenta, que esta identidad suele estar reforzada por el entorno urbano en el cual está ubicado el instituto. Para el caso que nos ocupa, una identidad que puede ocasionar efectos negativos, es aquella que se crea cuando se identifica a un centro o instituto como “de inmigrantes”, identidad que suele estar asociada -tanto dentro como fuera del centro o instituto- a ideas tales como “bajo rendimiento”, “bajo nivel escolar o menor calidad educativa”, y en algunos casos más extremos también se asocia con “pandillas”, “droga” y “violencia”. Ese imaginario social afecta considerablemente tanto la dinámica escolar como los resultados académicos de los chicos y chicas que allí estudian, y son éstos resultados, en últimas, los que determinan –al menos dentro de los parámetros actuales– la calidad o no de un centro o instituto.

El ambiente mental, por otra parte, hace referencia a aquello que los profesores y directivos piensan y esperan de los/las estudiantes, así como aquellos que los/las estudiantes piensan y llegan a esperar de sí mismos/as. Aunque la autora habla específicamente del bajo nivel de inglés en el colegio (Her, 2008, p. 226), sus consideraciones bien pueden hacerse extensivas a todas las asignaturas y/o a todos los grupos de cualquier centro educativo. Si en un instituto, con un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, existe la idea generalizada –es decir, compartida por la mayoría– de que *los inmigrantes tienen un bajo nivel académico y no se puede esperar mucho de ellos*, esto termina afectando los resultados generales de ese colegio. Es importante tener en cuenta que el pensamiento no sólo afecta la motivación, el trabajo y el rendimiento de los estudiantes, también afecta la actitud, los objetivos, las expectativas y las estrategias del profesorado. A la vez que los/las docentes esperan poco de sus estudiantes, éstos/as llegan a creer que es normal que se espere poco de ellos/as y terminan respondiendo de acuerdo con esa expectativa. Una muestra más del famoso efecto Pigmalión.

Si bien estas teorías centran las causas del fracaso y del abandono escolar principalmente en la institución educativa hemos de subrayar que estos ambientes que hemos mencionado no son la única causa de estos problemas. Es más, no en todos los centros estos dos ambientes tienen la misma dinámica, ni la misma fuerza negativa. De hecho, con base en la investigación desarrollada por Her (2008), podríamos afirmar que el efecto real de estos ambientes se hace más evidente en aquellos colegios con una alta tasa de fracaso escolar. Como ocurre con otros factores (como los que mencionamos en la primera hipótesis), el efecto de dichos ambientes dependerá a su vez de otras muchas variables como pueden ser las circunstancias socioeconómicas, socioculturales y familiares de los estudiantes. La propia Her (2008, p. 236), menciona particularmente tres variables sobre las cuales la escuela tiene poca injerencia: por una parte la influencia de la familia y el valor que dentro de ella se le da a la educación, por otra, la influencia de los/las amigos/as y por último la localización geográfica del instituto, es decir la comunidad o entorno urbano que lo rodea. Pero como lo veremos más adelante, no son estas las únicas variables externas a la escuela que pueden incidir en el fracaso escolar de un grupo de estudiantes.

2.4 Sobre las causas del fracaso escolar

Diversos autores han subrayado y demostrado que las causas del fracaso escolar son múltiples y variadas y por lo tanto este fenómeno no puede, ni debe explicarse a través de un solo ángulo, “sino que debe comprenderse desde una perspectiva multidimensional” (Marchesi & Pérez, 2003, p. 32). Como lo mostraremos en este capítulo y en los siguientes,

existe una buena cantidad de estudios sobre esta problemática educativa¹⁹, y cada uno la analiza desde perspectivas diferentes y suele enfocarse en unas determinadas causas, que no son siempre las mismas entre unos y otros. Esta variedad de investigaciones y de causas posibles ponen en evidencia que el fenómeno del fracaso escolar no es simplemente el resultado de una aparente falta de capacidad de una persona, hombre o mujer, para demostrar que se han adquirido ciertos conocimientos o ciertas habilidades, sino que el problema es mucho más complejo.

En otras palabras, en el fracaso escolar inciden diversos factores que van más allá de las aptitudes personales de un individuo, de las prácticas pedagógicas de los docentes y de los sistemas de evaluación, cualesquiera que estos sean. En un análisis etnográfico en el que los investigadores usaron tres teorías específicas (la cognitiva, la sociocultural y la macro-estructural) para comprender el porqué del fracaso escolar (entendido más como un bajo rendimiento sistemático), los autores apuntan que para explicar las dificultades académicas persistentes de ciertos estudiantes de secundaria, más que buscar respuestas a través de una sola teoría, “puede ser más productivo” explicar esas dificultades y los obstáculos que ellos o ellas deben superar, “como una red de múltiples caminos de vida generados por múltiples condiciones que combinan y producen interacciones en puntos macro-estructurales en las vidas de los estudiantes” (Dressman et al., 2005, p. 56). En otras palabras, cuando un estudiante tiene un bajo rendimiento académico persistente, lo que podría desembocar en un fracaso escolar, las causas no están simplemente en una falta de aptitud sino en todas las circunstancias que configuran su vida.

Las investigaciones realizadas hasta ahora, ponen de manifiesto que el fracaso escolar es una realidad difícil de aprehender justamente porque en ella influyen e interactúan múltiples dimensiones, y además cada una lo hace de diversas maneras y en un grado diferente (Marchesi & Pérez, 2003, p. 32). Por esta razón, el fracaso escolar puede y debe analizarse desde diferentes puntos de vista (Escudero, 2002, p. 134; Marchesi & Pérez, 2003, p. 28; Boada et al, 2011, p. 8). Además, teniendo en cuenta los diversos estudios realizados hasta ahora, es posible afirmar que los factores que influyen en este fenómeno son tantos que, posiblemente, “una de las grandes tareas de la investigación en los próximos años” sea la de elaborar un modelo jerárquico para interpretarlo (Marchesi & Pérez, 2003, p. 29) y para desarrollar, luego, soluciones más eficaces. Desde esta perspectiva estos autores, Marchesi & Pérez (2003) ofrecen un modelo de niveles e indicadores que permiten una mejor comprensión de los diferentes factores que influyen en el fracaso escolar. En comparación con otras aproximaciones que se han hecho hasta ahora, nos parece que este modelo es uno de

¹⁹ Tales como Marchesi (2000); Marchesi & Hernández, (2003); Dressman et al., 2005); Escudero, (2005); Fernández E., Mena & Riviere, (2010), entre otros.

los más completos y por eso lo exponemos en la siguiente tabla; además lo usaremos como base para exponer nuestra propia aproximación a las causas y consecuencias del fracaso escolar.

TABLA 2.2 Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar

<i>Sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto económico y social
<i>Familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel sociocultural • Dedicación • Expectativas
<i>Sistema educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público • Formación e incentivación de los profesores • Tiempo de enseñanza • Flexibilidad del currículo • Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
<i>Centro docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Participación • Autonomía • Redes de cooperación
<i>Aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de enseñanza • Gestión de aula
<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • Competencia • Participación

Fuente: Marchesi & Pérez (2003, p. 29)

Lozano (2003), por otra parte, ofrece una aproximación diferente, y agrupa las causas del fracaso escolar en tres dimensiones específicas, a saber: las determinantes familiares, las determinantes académicas y las determinantes personales. Las primeras, es decir las determinantes familiares, incluyen la clase social, el nivel cultural de los padres, el apoyo familiar en los asuntos escolares, afecto y relaciones familiares (*opcit.*, p. 47). En cuanto a las determinantes académicas, estas comprenden: las expectativas de los profesores, las

relaciones recíprocas entre alumno/a y tutor/a, y las relaciones con los iguales. Subraya esta autora que lo que el profesor o profesora piense de su alumno/a condiciona en buena medida su desempeño, un pensamiento positivo por parte del profesor puede incentivar una actitud positiva del estudiante hacia la asignatura o hacia la escuela en general y por lo tanto fortalece las posibilidades de un buen desempeño académico, mientras que un pensamiento negativo (como por ejemplo: “él/ella es un/a mal/a estudiante” ó “él/ella no es capaz”) repercute en una actitud más negativa por parte del alumno o alumna y por consiguiente favorece la posibilidad de un bajo desempeño. Adicionalmente, algunas investigaciones muestran que las relaciones con los iguales también puede influir en el aprendizaje y en el desempeño escolar (*opcit.*, p. 48). Por último, las determinantes personales incluyen la motivación y el auto-concepto. Este último se elabora a partir de las diferentes interacciones que el sujeto pueda o deba establecer con el contexto y con los agentes sociales más próximos. En la construcción de ese auto-concepto resulta de gran importancia la aceptación o rechazo que el sujeto experimente por parte de los demás, especialmente de aquellos que para él, o ella, tengan mayor significado. (Lozano, 2003, p. 46). El auto-concepto tiene varios componentes o factores específicos y uno de ellos es el auto-concepto académico que se forma ya desde los primeros años de escolarización a partir del contacto con los iguales y las actitudes y expectativas del profesorado. (*opcit.*, p. 48).

Podríamos enumerar otras formas de clasificar los factores que inciden el fracaso escolar, pero no nos parece pertinente. Lo expuesto hasta aquí da ya suficiente ilustración sobre el tema. En cambio, a continuación exponemos una aproximación a diversos factores que, de acuerdo con estudios ya reconocidos, se han detectado como causas del fracaso escolar. Si bien esta aproximación está basada en la clasificación propuesta por Marchesi & Pérez (2003) –ya expuesta en la tabla 2.2- también contiene algunos aportes nuestros tanto en la forma de clasificarlos, como en la manera de exponer su relación con el fracaso escolar. Debemos siempre tener presente que, de una u otra manera, todos los factores que mencionaremos a continuación interactúan entre sí y nunca de manera individual, aunque según el caso unos pueden tener más peso que otros.

2.4.1 El contexto económico y social

Como veremos en el siguiente capítulo, el origen y el contexto socioeconómico de una persona son factores que afectan en gran medida las expectativas y las posibilidades futuras de un individuo. Este contexto consta fundamentalmente de tres elementos íntimamente relacionados que son la situación económica, el entorno social y el entorno familiar.

Por ahora nos detendremos en los dos primeros, es decir lo económico y lo social que no deben mirarse sólo como circunstancias personales, sino también globales. Es decir, en la trayectoria académica de una persona no sólo influye su situación particular, sino también el modelo social del que hace parte. Cada modelo educativo es fruto de un modelo social preestablecido, normalmente, por una cultura dominante que quiere preservar dicho modelo. Es desde esta perspectiva que Molina & García (1984, p. 110), no dudan en afirmar que “los condicionamientos que toda estructura social ejerce sobre la educación son tan fuertes que bien podría decirse que a un sistema social dado corresponde un sistema educacional característico, el cual sería en cierto modo, como reflejo más o menos exacto de dicho sistema social”. Por estas razones decimos que lo económico y lo social tienen una dimensión global, ya que si bien cada individuo nace y crece dentro de un micro-contexto social y económico particular, también el macro contexto social y económico de la ciudad y de la nación donde vive influyen, de una u otra manera, en su desarrollo académico y laboral.

Las estadísticas demuestran que el factor socioeconómico efectivamente incide sobre los procesos de fracaso y abandono escolar, incluso con mayor fuerza que el propio sistema educativo (Marchesi & Pérez, 2003; Caixa, 2009; Fernández et al., 2010). De hecho, la realidad de la educación en muchos países de los cinco continentes nos muestra que “el fracaso escolar está desigualmente repartido. Un alto porcentaje del mismo tiene su origen directo en las carencias económicas, sociales y culturales que sufren determinados grupos de población” (Marchesi & Pérez, 2003, p. 34). Ahora bien, es pertinente subrayar que el contexto familiar de origen tiene un peso mayor cuando el nivel socioeconómico es muy bajo. En un estudio biográfico sobre la situación de un adolescente que vive en situación de pobreza, Calderón-Almendros (2011, p. 759) señala que el análisis de dicha historia muestra cómo los individuos marcados por la marginalidad encuentran una gran dificultad para “hacer parte del sistema social (y escolar) debido a sus diferencias sociales y culturales con respecto a los estándares hegemónicos de relación e interpretación”. De hecho, en el caso particular de este estudio, según lo que relata la autora, el adolescente observado vivía en una situación de fracaso escolar constante y sin salida. Si bien la investigación se centra en una historia en particular, la metodología utilizada para la investigación y el correspondiente análisis que se hace de todos los datos recolectados, permite hacer afirmaciones que corroboran las conclusiones de otros estudios más generales sobre la influencia del nivel socioeconómico en muchos casos de fracaso escolar.

Pasando a otro aspecto de carácter más bien macroeconómico, queremos enfocarnos en España como país y como macro-contexto de esta problemática. Cabe anotar que el alto índice de fracaso escolar en España nos obliga a preguntarnos, como lo han señalado Bolívar & López (2009, p. 52), cuáles son las causas para que esto suceda en un país como éste,

con un alto nivel de renta, con un excelente nivel de escolarización en Infantil y Primaria y con altos índices de población universitaria. Realmente parece como una paradoja. Para estos autores, existen fundamentalmente dos razones para que esto suceda. La primera consiste “en el descontento de parte del alumnado con su paso por el sistema escolar unido al atractivo de una demanda laboral de mano de obra no cualificada, previa a la crisis económica actual, que ha supuesto una competencia desleal para el sistema de formación” (Bolívar & López, 2009, p. 65). Desde esta perspectiva, no podemos desconocer que la actual crisis del Estado de Bienestar de una u otra manera afecta al sistema educativo, sus dinámicas y sus resultados. La segunda razón se debe a la rigidez del propio sistema educativo, ya que los y las jóvenes que, por la razón que sea, no logran el título de graduado en ESO, no pueden seguir estudiando, situación que por demás no se da en muchos países vecinos de España (Bolívar & López, 2009, p. 65). Sobre esto hablaremos un poco más en detalle en el apartado sobre el sistema educativo como causa del fracaso escolar.

Por otra parte, queremos ahora mencionar un elemento importante que caracteriza a España, tanto en el contexto europeo como a nivel mundial y es su peculiar división político-administrativa en comunidades autónomas, las cuales se diferencian unas de otras, no sólo en aspectos culturales específicos, sino también en su realidad socioeconómica y política. Estas diferencias afectan al sistema educativo de cada comunidad, y por lo mismo en cada una se pueden encontrar problemáticas diferentes. Si bien en este estudio no pretendemos hacer un análisis detallado sobre esta realidad, sí nos parece pertinente mencionar algunas ideas generales.

Empecemos por decir que la actual realidad político-administrativa de España, ha generado 17 administraciones autonómicas (con Parlamento y Gobierno propios), 17 sistemas de salud y 17 sistemas educativos diferentes, además de un manejo autonómico de recursos como quizá no exista otro igual en ningún país de Europa (Llera, 2010, p. 263). Esto que afirma Llera es parcialmente cierto, ya que además de España, Alemania tiene también un número considerable de sistemas educativos, pero suele obtener mejores resultados a nivel global. Esto se comprueba fácilmente al comparar, por ejemplo, el rendimiento en comprensión lectora entre un país y otro en las pruebas PISA de 2012: mientras en Alemania un 37% de estudiantes logran un nivel 4, en España lo logra el 28% y el nivel 5 en Alemania lo alcanza un 10%, mientras en España un 5% (MECD, 2014). Algo similar sucede con los resultados de matemáticas en las pruebas PISA 2003, en la que la puntuación de los estudiantes alemanes en esta área no difiere significativamente del promedio de la OCDE, y eso que Alemania figura como un país con una gran desigualdad educativa por nivel socioeconómico, mientras que el puntaje de España, calificada como un país con un bajo grado de desigualdad por estatus socioeconómico, si está por debajo de ese promedio (Marchesi & Martínez, 2006, p. 23).

Al hacer un análisis de la situación educativa y social de España, es posible constatar, como afirma A. Gorri (2004, p. 95) que “el Estado de las Autonomías no ha servido para eliminar las desigualdades territoriales”, más bien, en lugar de disminuir, han aumentado durante los últimos años. De hecho, J. F. Tezanos (2010, p. 145), tomando como base la comparación de los índices de convergencia económica, pone de manifiesto que existen dos Españas, una más próspera, en la que se ubican comunidades como Madrid, País Vasco, Navarra, Aragón y Cataluña, y otra menos próspera, en la que se encuentran comunidades como Murcia, Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura y Andalucía²⁰.

En un estudio más directamente enfocado al contexto educativo, y basado en datos proporcionados por el Panel de Hogares de la Unión Europea con relación a España, J. Calero (2006, p. 6) señala que “los jóvenes que residen en las comunidades autónomas del arco mediterráneo, en concreto en la Comunidad Balear, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia, tienen una probabilidad relativa muy elevada de interrumpir sus estudios e incorporarse de forma temprana al mercado de trabajo”. Es decir, es evidente que el contexto macro-social, determinado en este caso por las comunidades autónomas, afecta no sólo el desempeño escolar de los individuos durante la educación obligatoria, sino también su trayectoria académica a largo plazo. Cabe anotar que, en cualquier caso, adicional a la situación económica de cada región, existen otras diferencias importantes en cuanto a demografía, salud, e industria que afectan, de una u otra manera, el estado general de bienestar de cada comunidad, y por consiguiente de la educación.

Un indicador que muestra claramente las diferencias a nivel educativo entre unas comunidades y otras, es justamente el índice de fracaso escolar. Según el informe sobre las cifras de la educación en España edición 2013, al finalizar el curso 2009-2010, el porcentaje de alumnado que salió de la ESO sin el título de graduado en secundaria, fue del 12,9% en el País Vasco, del 14,2% en Asturias y del 17,2% en Navarra, mientras que en Castilla La Mancha fue del 27,9% y en Ceuta del 44,0% (ver tabla 2.3). Esto por anotar las diferencias más notorias, sobre este aspecto en particular, entre unas comunidades y otras. Cabe anotar también que de acuerdo con el “Sistema Estatal de Indicadores de Logro 2014”, en el curso 2011-2012, en el País Vasco el porcentaje de no graduados de la ESO fue del 24,9% y en Navarra del 23,5%, mientras que en Castilla La Mancha fue de 28,7% y en Ceuta del 47,2%. Debemos aclarar que estas cifras fueron calculadas con base en los datos ofrecidos por dicho informe sobre el porcentaje de alumnos que sí obtuvieron el título de la ESO. Cree-

²⁰ José Félix Tezanos, en su documento titulado “Desigualdades y estratificación en España” ofrece una explicación más o menos detallada sobre las desigualdades regionales en España. (Ver, Tezanos, 2010, páginas 142 a 147)

Tabla 2.3 Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO
sin título de graduado por comunidades autónomas

Año	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2011-2012*
Total	28,6	27,9	25,0	23,8	24,9
Andalucía	34,2	32,8	27,8	26,8	26,5
Aragón	26,7	26,6	24,7	23,6	26,9
Asturias	15,7	18,9	15,5	14,2	11,6
Baleares	34,7	30,6	31,2	26,6	32,6
Canarias	27,8	29,3	23,8	23,2	25,8
Cantabria	19,8	18,5	16,5	10,2	17,5
Castilla y León	25,7	25,4	21,9	22,5	21,3
Castilla-La Mancha	33,1	33,3	30,3	27,9	28,7
Cataluña	23,2	24,0	22,0	21,8	19,1
Comunitat Valenciana	35,3	37,2	35,1	31,9	37,0
Extremadura	34,6	30,1	26,5	24,2	23,0
Galicia	27,2	24,5	23,3	21,8	21,2
La Rioja	28,0	29,0	24,0	24,0	24,9
Madrid (Comunidad de)	24,8	22,2	19,9	19,5	22,3
Murcia	30,2	28,4	28,0	25,5	29,3
Navarra	17,8	17,7	15,9	17,2	23,5
País Vasco	15,7	14,7	13,7	12,9	24,9
Ceuta	38,5	39,3	38,0	44,0	47,2
Melilla	32,4	29,0	35,3	34,7	33,2

Fuente: Las cifras de la educación es España (ediciones 2010, 2011, 2012 y 2013). *Esta última columna fue calculada con base en datos publicados en el informe: “Sistema estatal de indicadores de la educación 2014” sobre la tasa bruta de población que se gradúa en ESO.

mos que podría tratarse de datos no completamente consolidados y ello explicaría, en parte, la diferencia sustancial entre las cifras del 2009-2010 y el 2011-2012. Sin embargo, esto no quita su importancia, ni aminora la necesidad de un análisis más profundo sobre las causas de este aumento tan significativo. Por ahora, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que esta diferencia puede deberse en buena medida a los efectos negativos de la actual crisis económica por la que atraviesa España. En cualquier caso resulta evidente que el fracaso escolar sigue siendo una problemática sin resolver, incluso en comunidades como el País Vasco y Navarra que durante varios años se han destacado por tener los índices más bajos, con respecto a las demás comunidades autónomas.

Sin dejar de lado la importancia de los datos de la última columna, vale la pena resaltar que durante los cursos 2006-2007 y 2008-2009, la Comunidad Foral de Navarra tuvo el tercer porcentaje más bajo de fracaso escolar, mientras que para el curso 2007-2008, el segundo más bajo, con sólo tres puntos de diferencia sobre el País Vasco y en el 2008-2009, ocupó el cuarto lugar, después de Cantabria, País Vasco y Asturias. Si tomamos en cuenta que Navarra y el País Vasco son unas de las comunidades más prósperas de España, estos resultados nos confirman que el macro-contexto socioeconómico y sociocultural de una comunidad si tiene una influencia en los resultados académicos de sus estudiantes.

Estas diferencias en los índices de fracaso escolar entre unas comunidades y otras parecen tener, además del contexto socioeconómico, otras causas macro-sociales y macro-culturales, tal como lo han señalado recientemente C. Pérez & S. Morales (2012). Estas autoras han encontrado fundamentalmente tres factores explicativos de estas diferencias, a saber: en primer lugar está lo que ellas denominan el stock de capital humano que caracteriza a cada comunidad o región, ya que “el nivel de formación suele perpetuarse” y por ello aquellas “regiones que presentan unos mayores niveles de formación (capital humano) lo transmiten a las generaciones futuras” (Pérez & Morales, 2012, p. 56). Esto también sucede al interior de las familias, tal como lo veremos en detalle en el siguiente capítulo. El segundo factor es el de la situación económica y el mercado laboral dentro de la región, tema sobre el cual ya hemos hablado en un párrafo anterior. Estas autoras señalan que esta variable no puede catalogarse como un factor de causalidad directa, pero si se ha logrado constatar que “en las regiones con un mayor PIB per cápita, el fracaso escolar es menor” (Pérez & Morales, 2012, p. 58). En tercer lugar, está lo relacionado con los niveles de gasto público en educación, que obviamente en cada Comunidad Autónoma presenta diferentes proporciones y directrices. En relación con este punto en particular, se observa que, en términos generales, a una mayor inversión educativa en los niveles de secundaria se suelen dar “menores porcentajes de alumnos no titulados”. Sin embargo, no siempre hay una relación directa y por ello se piensa que para cada caso hay otras variables que explicarían mejor las tasas de fracaso escolar en ciertas regiones (Pérez & Morales, 2012, p. 62).

Este aspecto, como lo subrayan numerosos autores, es uno de los más importantes en relación con la problemática del fracaso escolar. La familia es la primera escuela de cualquier individuo, es la fuente donde se aprenden las primeras palabras y las primeras intuiciones sobre el mundo que nos rodea. No cabe duda de que el micro-contexto social, económico y cultural de la familia de origen tiene una influencia preponderante en la relación que cada individuo pueda llegar a tener no sólo con la cultura escolar sino con el conocimiento en general.

Es un hecho constatado en varias investigaciones que el contexto sociocultural de la familia tiene una clara incidencia en el desempeño académico de cualquier estudiante (Martín et al., 2008, p. 401), incluso más que el propio contexto socioeconómico o que la escuela misma (Marchesi & Pérez, 2003, Caixa, 2009; Fernández et al., 2010). El contexto familiar comprende diversos aspectos, tanto internos como externos, que inciden positiva o negativamente en el desempeño académico de un estudiante, sea chico o chica. Más adelante, en este mismo apartado, hablaremos sobre algunos de estos aspectos.

Un punto fundamental relacionado con este factor es lo referente a las diferencias entre la cultura de la familia y la cultura de la escuela. Tal como lo apunta un informe de la UNESCO sobre el fracaso escolar, la realidad social -y de muchas escuelas- nos muestra cómo las familias con muy bajos recursos económicos, sociales y culturales, ofrecen a sus hijos “toda una serie de estímulos y les ayudan a desarrollar muchos tipos de habilidad práctica y de destreza, pero con frecuencia no logran proporcionar la clase de experiencia que permitiría al niño hacer frente a lo que el maestro o el profesor le exige” (UNESCO, 1972, p. 8). Por otra parte, los autores de este mismo informe señalan que “los ideales o valores que son importantes y determinantes para el niño y su familia pueden diferir de los que rigen la acción de los maestros o profesores y de otros miembros del sistema de enseñanza. Un modo de comportarse que es aceptado o incluso recompensado en el hogar y en el medio ambiente del niño puede estar sancionado por las autoridades escolares” (opcit., p. 8). No obstante que han pasado poco más de 40 años desde la publicación de este informe, estas situaciones se siguen presentando en muchos colegios de diferentes países del mundo. Sin embargo no podemos generalizar tanto, y tampoco podemos afirmar que los sistemas educativos se han estancado en el tiempo. Si bien es verdad que las escuelas no siempre logran responder a las necesidades de todo el alumnado y el fracaso escolar se sigue presentando en porcentajes preocupantes, la educación sí ha sufrido cambios y, además, cambios positivos. Quizá no han sido suficientes, ni tampoco los más acertados, pero en las últimas décadas sí ha habido cambios.

Ahora bien, existen otros aspectos del contexto familiar, además del nivel socioeconómico y cultural, que influyen directamente en el rendimiento académico de un estudiante (sea hombre o mujer) y, por consiguiente, influyen en su éxito o en su fracaso escolar. Entre estos elementos cabe mencionar los siguientes: el nivel de educación de los padres, las relaciones de estos con sus hijos o hijas, la forma como los acompañan en su proceso de aprendizaje, los parámetros y valores con los que los educan, la relación del padre y la madre con la escuela, las aspiraciones que tienen con respecto a sus hijos o hijas y también la imagen que ellos y ellas tienen de sus propios padres.

En cuanto a los parámetros educativos de la familia, se sabe que, según algunos estudios, un estilo autoritario, definido según el nivel de cordialidad, la supervisión y el rigor del comportamiento y el grado de autonomía que se le permita al adolescente (Marjoribanks, 1998, p. 194), está más relacionado con el éxito académico, que, por ejemplo, un estilo permisivo. El nivel educativo del padre y de la madre, por otra parte, no sólo influye en el desarrollo de la competencia lingüística sino que también influye, “muy claramente en el desarrollo de la autonomía y de la sociabilidad” (Palacios, 2003, p. 78). De igual manera, las ideas de la madre, además de su nivel educativo, también influyen sobre el desarrollo del lenguaje, de la autonomía y de las competencias sociales. Aunque la madre tenga un bajo nivel educativo, si tiene ideas modernas sobre la educación, esto influye positivamente en todos estos tres aspectos (Palacios, 2003, p. 78).

Un importante informe de La Caixa anota que los jóvenes que abandonan en el primer ciclo de la ESO, en su gran mayoría son hijos con padres que tienen sólo la titulación obligatoria o inferior (“90% según los estudios del padre, 95% según los de la madre”); y el mismo informe señala que en “el segundo ciclo se mantiene esta pauta pero ligeramente atenuada, con porcentajes del 82% y el 78% respectivamente” (Fernández Enguita et al., 2010, p. 80). En esta misma línea, los autores del informe de 2009 sobre la inclusión social en España (Marí-Klose, et. al., 2009, p. 215), afirman que el nivel educativo de la madre tiene un efecto muy importante sobre los resultados en las pruebas de matemáticas y de lectura, incluso mayor que el efecto que pueda tener el nivel educativo del padre. Se entiende que a menor nivel educativo de la madre, peores son los resultados en estas pruebas.

Sin embargo, cabe anotar que -como lo señala Marchesi (2003, p. 17)- “el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar, que es mucho más amplia y variada”. De hecho, “el lenguaje y la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales etc. son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en

sus estudios” (Marchesi, 2003, p. 17). Pero como las circunstancias que rodean a cada estudiante siempre son distintas, puede suceder, por ejemplo, que dos estudiantes cuyos padres tengan un bajo nivel educativo obtengan, al final, resultados bien distintos. La diferencia puede estribar en el nivel de apoyo y de comunicación que haya en cada casa. En síntesis, no cabe duda de que el contexto familiar, con todos los aspectos que hemos mencionado aquí, tiene una influencia innegable en el éxito o el fracaso escolar y social de un individuo. Esta ha sido una de las razones primordiales por la que hemos incluido dos variables relacionadas con este contexto en nuestra primera hipótesis. En los capítulos 4 y 5, analizaremos con mayor profundidad varios de los elementos aquí mencionados.

2.4.3 El sistema educativo y el currículum

Si bien es verdad que en los procesos de fracaso escolar inciden multiplicidad de factores, no es menos cierto que el sistema educativo, tal como funciona actualmente, también tiene su buena cuota de responsabilidad en esta problemática, ya sea por su propia estructura y forma de funcionamiento, o bien por una falta de recursos, o por una inadecuada administración de éstos.

Afirman Molina y García (1984, p. 29) que “el fracaso escolar es algo esencial al sistema educativo, se encuentra formando parte de su propia estructura. No es sino la manifestación de la función selectiva que está llamado a cumplir el sistema educativo dentro del sistema social. Igual que no se entiende una escuela sin aulas o sin profesores, tampoco es posible imaginar un sistema educativo que no genere el fracaso de algunos de sus alumnos. Incluso se podría llegar a afirmar que, simbólicamente hablando, el fracaso escolar viene a ser la traslación de la ley darwiniana (la selección de “los mejores”) a la institución escolar”. Aunque no estemos totalmente de acuerdo con la forma de decirlo, la verdad es que lo que estos autores afirman es cierto. Tal como lo anotamos ya en el capítulo precedente, el sistema educativo tradicional funciona como una pirámide que va restringiendo las posibilidades a medida que se sube hacia su vértice. Y, en principio, no parece que esto vaya a cambiar al menos no a corto plazo, ya que un problema crucial de nuestra sociedad occidental y de sus sistemas educativos, es que siempre se ha creído y se sigue creyendo que esa es *la forma correcta de hacer las cosas*.

Por otra parte, Tierno Jiménez (1984, p. 44), apunta que existe una incoherencia del sistema educativo actual, la cual consiste en que la administración pública exige a las escuelas impartir una enseñanza personalizada, “pero no se toman las medidas que hagan posible la aplicación de los principios de individualización, socialización y actividad propia de tal metodología”. Este mismo autor señala que dicha incoherencia “se hace patente en

la inadecuada relación numérica existente entre educador y alumnos”, que en España oscila entre 30 a 40 o más alumnos por aula (*opcit.* p. 44).

La experiencia nos muestra que el sistema educativo, tanto en las escuelas públicas como en las concertadas, logra responder a un número determinado de necesidades específicas, pero evidentemente no a todas. No podemos desconocer que en el contexto español, y de manera particular en Navarra, “toda la retórica de la escuela gira hoy en torno al *reconocimiento de la diversidad*, como ya lo hacía y lo hace en torno al objetivo de la igualdad” (Fernández et al., 2010, p. 28), pero con frecuencia una buena parte del discurso se queda en la teoría y no pasa a la práctica cotidiana, bien sea por falta de recursos materiales y humanos o bien por la falta de preparación del profesorado o por la carencia de una estructura más flexible del currículum y del sistema educativo en general.

De cualquier manera los hechos, al menos por ahora, demuestran que la LOE, la ley que ha rigió el sistema educativo español durante los últimos 7 años, no ha contribuido a disminuir los índices de fracaso escolar. Falta ver que sucederá con la nueva ley LOMCE, que ya desde un comienzo ha tenido mucha oposición. En cualquier caso, centrándonos en el periodo que abarca nuestro estudio, para muchos ciudadanos del común y para un buen número de profesores y profesoras, en especial de secundaria, la LOE, no sólo no ha ayudado a bajar los índices del fracaso escolar como se necesita, sino que además no ha contribuido a mejorar la calidad de la educación, al menos no sustancialmente. Para Edward Hall (1986, p. 168), uno de los factores que interfieren en los procesos de aprendizaje es “la increíble inercia de la burocracia” en sus diferentes niveles y representaciones. Los profesores y las profesoras se pueden graduar con muy buenas intenciones e ideas sobre cómo llegar a sus estudiantes, y como innovar o transformar la educación. Sin embargo, al cabo de un tiempo, sin importar de cuál universidad hayan salido, se terminan injertando y mimetizando dentro del sistema escolar vigente y no logran realizar las transformaciones necesarias.

Y dentro del sistema educativo un aspecto crucial es, sin duda, el currículum que funciona como columna vertebral de todo el sistema y que, aunque haya variaciones de una comunidad a otra, lo cierto es que en todos los casos afecta transversal y verticalmente todo el proceso educativo. Decimos que verticalmente porque el currículum, tal como está concebido, ayuda a construir el embudo que va cerrando paulatinamente las oportunidades de muchos individuos, entre ellos, las de los y las inmigrantes. El currículum academicista suele favorecer a las personas que poseen mayor capital social y cultural y, en cambio, se convierte en una barrera para aquellos que no los tienen o los poseen en niveles “reducidos”, por decirlo de alguna manera. Pero no sólo es un obstáculo para este tipo de alumnado, también para cualquier estudiante que, por una u otra razón, no logre acomodarse al

sistema educativo que rige actualmente el quehacer de las escuelas españolas (y de otros países desarrollados), sean públicas o concertadas. Como lo han expresado recientemente López-Goñi & Goñi (2014):

“La persistencia de un currículum alejado de las necesidades de las personas y de las demandas de la sociedad constituye uno de los factores capitales de la disfuncionalidad de la escuela actual. Disfuncionalidad que se manifiesta, entre otras cosas, en las altas tasas de fracaso escolar, altos porcentajes de abandono temprano en los procesos formativos (...)” (*opcit*, p. 40)

No cabe duda, por tanto, de que el currículum sí incide en el fracaso escolar, ya que en buena medida es el que determina o selecciona los conocimientos que “deben” enseñarse y luego “deben” evaluarse bajo criterios normalmente excluyentes. Con frecuencia al determinar esos conocimientos se pasa por alto el hecho de que “los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso” (Escudero, González & Martínez, 2009, p. 50). Una muestra de esto es la llamada diversificación curricular, programa sobre el que hablaremos más en detalle en el capítulo siete, que se planteó inicialmente como una forma de “ayudar” a ciertos estudiantes que bajo “las condiciones normales” seguramente no lograrían obtener el título de la ESO. Sin embargo, este objetivo ha terminado por ser una forma más de exclusión educativa, ya que institucionaliza una clara distinción entre unos estudiantes (los “más capaces”) y otros (los “menos capaces”, o los “poco aconductados”, etc.). Sobre este particular Escudero et al. (2009) señalan lo siguiente:

“Esta pauta de actuación [la diversificación curricular] merece una valoración dual: la diversificación acoge a alumnos con dificultades, que seguramente no habrían llegado a graduarse sin esa medida, pero al mismo tiempo es un síntoma de que el currículo y el aula regular de los centros responden a un orden tal que, con el paso del tiempo, un mayor número de estudiantes son tipificados como sujetos no aptos para aprender lo que constituye el núcleo de los contenidos y los aprendizajes comunes de la educación obligatoria” (Escudero, González & Martínez (2009, p. 58)

Queda claro entonces que el currículum tal como está concebido resulta excluyente y, en cierta medida, propicia el fracaso escolar. Por otra parte, cabe apuntar que el currículum academicista no tiene en cuenta que para la sociedad de hoy el simple conocimiento no basta, sino que se requieren individuos que hayan desarrollado diversas capacidades superiores de pensamiento tales como “la comunicación, el aprender a aprender, y la capacidad de apreciar y atribuir valor a determinadas expresiones culturales, artísticas o ambientales dignas de ser disfrutadas y defendidas” (Escudero et al., 2009, p. 48). Así mismo, podemos

afirmar que el mundo de hoy requiere no sólo individuos “expertos”, con altos conocimientos sobre temas específicos, sino que además reclama –con urgencia- personas con una inteligencia emocional bien desarrollada, que propicie y genere en cada individuo una sólida confianza en sí mismo, un alto sentido de la responsabilidad, imágenes positivas pero también realistas de sí mismo y de la sociedad, un genuino deseo de aprender continuamente, así como, y esto es muy importante, habilidades sociales que le permitan relacionarse con los otros de una manera adecuada y constructiva. De hecho, y tal como lo manifiestan Escudero, González & Martínez (2009, p. 49), “la conciencia e interiorización de los valores y principios democráticos, derechos y deberes de la ciudadanía pertenecen (...) al tipo de aprendizajes imprescindibles que una escuela y una sociedad inclusivas han de garantizar”. Un currículum y una escuela que tengan en cuenta todos estos aspectos serán más inclusivos y podrían, por qué no, disminuir en gran medida los índices de fracaso escolar.

2.4.4 Los centros docentes, la cultura escolar y su identidad

La escuela, por principio, es el lugar de referencia donde los más jóvenes van a aprender aquellos conocimientos que se consideran básicos para desenvolverse en la sociedad y no sólo ello, sino que es por demás un lugar privilegiado en el que se desarrollan los procesos de socialización, homogenización y diferenciación de los individuos (Boada, Herrera, et. al, 2011, p. 11). Dentro de esta perspectiva, los centros educativos tienen la responsabilidad de brindar a sus alumnos espacios y experiencias para lograr un aprendizaje significativo, formativo y, además, duradero.

Innovar el currículum es un reto del sistema educativo, innovar la forma de llevarlo al aula es el reto de las escuelas y de los docentes que forman parte de las mismas. Un buen currículum, no garantiza necesariamente unos buenos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin descontar la influencia de los factores externos a la escuela, no nos cabe duda que los centros también tienen su cuota de responsabilidad en el éxito o fracaso de sus estudiantes. En el caso particular de los y las estudiantes latinoamericanos/as, un estudio desarrollado en Estados Unidos, revela que el centro, y en especial sus mecanismos institucionales, tienen un impacto significativo en el grado de implicación de estos estudiantes con sus compromisos académicos (Conchas, 2001, p. 475).

Aunque los centros funcionan dentro de los parámetros de unas políticas educativas generales marcadas por un gobierno, ya sea nacional o local, cada uno genera una dinámica propia, una forma de educar. Es un hecho, que en la realidad cotidiana, cada centro escolar tiene su propia manera de afrontar las diferencias sociales y culturales que conviven dentro

de su estructura física y crea así unas condiciones educativas concretas que llevan a potenciar o a menoscabar las capacidades de los individuos, entendidas “como el rango de posibilidades que ellos [y ellas] pueden (o creen que pueden) llegar a lograr” (Verhoeven, 2011, p. 198). Esto significa, en otras palabras, que el éxito o el fracaso escolar no dependen simplemente de los factores socioculturales externos sino también de la forma como la escuela de respuesta a esos factores y a las necesidades e intereses de cada estudiante.

Las estadísticas muestran que hay centros con mayores índices de fracaso y de abandono escolar que otros (Fernández et al., 2010), lo cual no es de extrañar, ya que en algunos contextos específicos las dificultades y los retos son mayores, como suele ser el caso de aquellos centros o institutos ubicados en sectores menos favorecidos, con mayor diversidad del alumnado, con menor apoyo de las familias, con menos recursos y con ambientes extraescolares poco favorables para el proceso educativo (Marchesi & Pérez, 2003, p. 41). En el más reciente informe sobre fracaso escolar en Cataluña, los autores encontraron que constituye un factor de riesgo importante el estudiar en un centro público con una presencia superior al 20% de alumnado inmigrante, con padres y madres con un bajo nivel educativo o una baja cualificación profesional, y en los que no haya profesionales con la formación necesaria para guiar al alumnado en su trayectoria académica y profesional (Boada, Herrera, et. al., 2011, p. 42). En el capítulo 4 profundizaremos sobre este factor, de manera especial en lo referente al entorno urbano, por una parte, y a la composición social del centro, por otra.

2.4.5 La enseñanza y la gestión de aula

Para muchos padres y madres de familia, una de las razones principales del fracaso de sus hijos o hijas en la escuela, son los profesores o la falta de competencia de los mismos. Es muy común también que las y los estudiantes, especialmente de secundaria, se quejen de sus profesores o profesoras, de lo aburrido que resultan ciertas clases y de lo poco útil que encuentran ciertos temas. Para muchos teóricos de la educación la raíz del problema también está en la forma como se enseña y la falta de estrategias pedagógicas para motivar a los estudiantes y dar respuestas adecuadas a los diversos estilos de aprendizaje.

Más allá de lo que unos y otros piensen, lo cierto es que el aula es el escenario central donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y en ese escenario particular y específico los protagonistas son generalmente un profesor o una profesora y unos cuantos estudiantes, cuyo número puede variar, según cada caso específico. El ambiente de la clase está determinado, sin lugar a dudas, por el/la docente que la conduce, por la relación que él o ella establece con sus estudiantes y por las relaciones existentes entre ellos.

La sinergia de la clase, condicionada por todos estos factores, favorece o dificulta los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con un estudio realizado en 1984 en Zaragoza con 3272 estudiantes, los autores afirman que parte de la explicación al problema del fracaso escolar se encuentra en “las variables relacionadas con la interacción en el aula” (Molina & García, 1984, p. 293). Y agregan también que “la comunicación en el aula considerada como un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene bastante importancia en la etiología del fracaso escolar y en sus soluciones” (*opcit.*, p. 293). Por otra parte, también es cierto que cuando dentro del aula, o fuera de ella, los profesores tienen y practican ideas más modernas de la educación, esta actitud influye positivamente en los niños y las niñas que parten con claras desventajas socioculturales y socioeconómicas (Palacios, 2003, p. 79). Para constatar estas dos realidades, podríamos, por ejemplo, hacer una encuesta a un grupo de estudiantes en cualquier instituto, para indagar sobre qué clases perciben como aburridas y cuáles como interesantes y luego hacer una observación etnográfica que permita evidenciar diferencias de comportamiento y de actitud en unas clases y en otras.

Por otra parte, en un estudio reciente sobre los factores de riesgo de fracaso escolar en Cataluña, los investigadores hallaron que cuando “la función docente se aproxima al modelo de «acción educativa» disminuye el riesgo de fracaso escolar del alumnado, mientras que cuando se aproxima al modelo de «acción instructiva» éste aumenta”. En ese mismo informe algunos de los entrevistados también señalaron como factor de riesgo “las circunstancias desfavorables en las que se desenvuelve la práctica docente (expectativas profesionales, el comportamiento de los alumnos, la actitud de las familias, el reconocimiento social y la relación con la Administración)” (Boada, Herrera et al., 2011, p. 21). En otra parte de ese mismo estudio, más de la mitad de las personas entrevistadas valoraron negativamente las metodologías utilizadas en clase ya que no se adaptan al contexto actual y por el contrario siguen siendo muy tradicionales (clases magistrales, materias más que competencias,...) y poco innovadoras, además de que no se sabe trabajar en equipo y no se enfoca realmente a mejorar los resultados (Boada, Herrera et al., 2011, p. 21). Es decir, se percibe una necesidad de cambiar la práctica docente no sólo como una forma de disminuir el fracaso escolar, sino como una respuesta a la realidad de los jóvenes de hoy.

Pero en las historias de fracaso escolar no sólo influye el estilo de enseñanza del profesorado, también incide lo que el profesor o la profesora piensen de un estudiante. Diversos estudios empíricos han demostrado que “la atribución causal del profesor sobre el rendimiento exitoso o de fracaso del alumno influye en la interacción establecida entre uno y otro protagonista del proceso educativo” (López, 1989, p. 161). O en otras palabras, tal como lo señala Fullana (2008, p. 186) en su tesis doctoral, “la característica del profesor

que afecta de una manera más directa el rendimiento de los alumnos” es la actitud del docente hacia sus estudiantes y lo que piensa de ellos. Así pues, un pensamiento positivo (del profesor o profesora con respecto a sus estudiantes) puede ayudar a que el chico, o chica, tenga una actitud positiva hacia la asignatura o incluso hacia la escuela en general, lo que fortalece las posibilidades de un buen desempeño académico, mientras que un pensamiento negativo (como por ejemplo: “él/ella es un/a mal/a estudiante” ó “él/ella no es capaz”) repercute en una actitud más negativa por parte del alumno y por consiguiente favorece la posibilidad de un bajo desempeño e incluso del abandono o del fracaso escolar. Esto es lo que en 1968 Rosenthal y Jacobson denominaron como el efecto Pigmalion (Schwarz & Cook, 1972, p. 393), que no obstante haber recibido diversas críticas en los círculos académicos, es una teoría que aún hoy en día sigue teniendo vigencia.

En esta misma línea, en una investigación más bien reciente sobre la relación entre el apoyo del profesorado y el sentido de compromiso por parte de estudiantes latinos en Estados Unidos, los autores encontraron que efectivamente el percibir un mayor apoyo de los profesores disminuye los problemas de comportamiento y aumenta los niveles de una percepción más significativa de la escuela (Brewster & Bowen, 2004, p. 55). Estos mismos autores subrayan que en el caso de los estudiantes latinos estas dos variables influyen significativamente en evitar el fracaso escolar y en favorecer la terminación de los estudios de secundaria (Brewster & Bowen, 2004, p. 62).

Además de los diversos factores hasta ahora citados en este capítulo, es un hecho que el interés y la motivación de un alumno o alumna hacia el aprendizaje condicionan su desempeño académico y, según el caso, pueden influir decididamente en el fracaso o en el abandono escolar. Ahora bien, el interés y la motivación no son simples características personales, sino que son aspectos que están condicionados en gran medida “por su entorno social, su vida familiar y su experiencia educativa” y por otras variables que deben tomarse en consideración (Marchesi & Pérez, 2003, p. 43); esto significa que la motivación hacia el estudio es siempre un elemento modificable y eso es algo que los maestros y las maestras deberían tener en cuenta. A este respecto, Tierno Jiménez (1984, p. 112), apunta que “en el ámbito del conocimiento”, el interés es una combinación vital de “fuerza, atracción y deseo que impele al sujeto a la actividad intelectual de forma poderosa, casi irresistible”. El interés así entendido, por tanto, “constituye una disposición favorable para el aprendizaje”, ya que, como anota este mismo autor, impulsa a un estudiante a no descansar hasta lograr conocer a profundidad y dominar un tema determinado (*opcit.* p. 113). Pero un docente debe tener presente que ese interés por un tema o por una materia no nace espontáneamente, sino que hay necesidad de estimularlo. Es más, desde una dimensión objetiva de la educación, el “interés no hay que entenderlo únicamente como un punto de partida, sino que es uno de los objetivos a los que debe tender la formación intelectual” (Tierno Jiménez, 1984,

p. 115). Por lo tanto, el interés por el conocimiento no es algo simplemente innato, sino que las maestras y los maestros, con un adecuado apoyo de la familia, pueden y deben despertar e incentivar.

Por otra parte, más allá de cuál sea la metodología que se usa dentro del aula para despertar el interés por uno u otro tema, hay un elemento moderno que, creemos nosotros, influye decididamente en la falta de interés y en la desmotivación hacia la escuela: nos referimos a los medios audiovisuales e informáticos capaces de acaparar plenamente la atención de los más jóvenes. Ante esta situación, observamos que los profesores y las profesoras de hoy no siempre están preparados para enseñar y motivar a estos estudiantes tan atraídos por estos medios audiovisuales. Es importante tener en cuenta que el influjo de estos elementos tecnológicos, depende del contexto familiar, del control de los padres y de los medios que la escuela tenga para aprovechar esos recursos. Este tema lo abordaremos más en profundidad en el tercer capítulo.

Ya para terminar este punto, hemos de subrayar una vez más que al analizar las posibles causas del fracaso escolar no podemos desconocer la influencia decisiva que tienen los profesores y las profesoras en el desempeño de sus estudiantes. Como lo ha apuntado Tomatis (1996, p. 90-91), “aunque actualmente se menosprecie y subestime al maestro, éste cumple la más noble de todas las misiones: la de ayudar a un ser a hacerse a sí mismo, no sólo enseñándole todo cuanto sabe sino revelándole al mismo tiempo cuál es su finalidad en la vida”. Es un hecho que la forma como un joven percibe una asignatura determinada y el mundo de la escuela depende, en buena medida, de la capacidad de motivación que un profesor o profesora tengan. Ahora bien, no queremos decir con todo esto que los métodos de enseñanza sean necesariamente la causa principal del fracaso escolar. Como ya lo hemos anotado éste es un fenómeno bastante complejo y su explicación va más allá del círculo del propio quehacer pedagógico.

2.4.6 El alumno, expectativas, intereses y actitudes

Así como para algunos estudiantes la causa de su fracaso puede ser la falta de apoyo por parte de sus profesores o de la institución escolar en general, para algunos y algunas docentes, la principal causa del fracaso escolar de sus alumnos o alumnas suele ser la falta de motivación y de esfuerzo, así como la falta de apoyo por parte de los padres (López, 1989, p. 606). Como veremos en esta tesis, ésta puede ser una apreciación muy simplista del problema. Sin embargo, no podemos negar el hecho de que no todas las personas tienen las mismas capacidades ni la misma disposición para aprehender adecuadamente el variado abanico de conocimientos que la escuela de hoy ofrece.

Cada alumno es un mundo. El ser humano, y todo lo relativo a su desarrollo, es algo muy complejo. Como lo apunta López (1989, p. 179) en su tesis de doctorado, un estudiante, sea hombre o mujer, “como toda persona humana es una unidad psicológica formada por factores afectivos, cognitivos y de socialización” y su actividad educativa así como sus procesos de aprendizaje dependen en buena medida “de los procesos cognitivos”, pero están también ineludiblemente condicionados “por su desarrollo afectivo y social, entre otros”. La vida de cada persona desde el momento en que nace está marcada por muchos factores internos y externos como el afecto, las creencias religiosas, la salud mental y física, la posición social de la familia y otras circunstancias familiares y personales. Además de los factores ya mencionados, hay circunstancias individuales que también tienen una influencia importante en el rendimiento escolar y en la trayectoria académica de una persona, como puede ser el hecho de tener una discapacidad física o mental o, en el caso de las chicas, el sufrir un embarazo prematuro. Diversas investigaciones realizadas hasta ahora, señalan que además de circunstancias como la pobreza, las dificultades familiares y la inversión que los padres puedan o decidan hacer en la educación de sus hijos e hijas, el fracaso escolar está también ligado a “factores individuales tales como una baja habilidad verbal, impulsividad y bajo auto-control” (Bersanie & Chappie, 2007, p. 371). Y no sólo, en una investigación relativamente reciente los autores encontraron que los alumnos nacidos en los últimos meses del año son más propensos a repetir cursos que otros (Fernández & Rodríguez, 2008, p. 345), y por ende pueden tener más probabilidades de sufrir un fracaso escolar. Como quiera que sea, es un hecho constatado por la práctica y por la teoría que “cada niño y cada niña viene al colegio con una historia y unos antecedentes únicos e irrepetibles que influyen en su desarrollo” (Zufiaurre & Belletich, 2014, p. 277).

Desde esta perspectiva de los factores individuales, Tierno Jiménez (1984, p. 38) plantea como causas del fracaso escolar ciertos aspectos relacionados con la personalidad, y que él agrupa en tres esferas: la orgánica, la intelectual y la afectivo-volutiva. La primera hace referencia a “los desajustes derivados de una disminución física” o los desajustes de orden sensorial y fisiológico; la segunda a los problemas derivados de una deficiencia o superioridad mental y del retraso escolar; y la tercera a “los problemas de los llamados “carenciales” (muchachos con problemas de sociabilidad) y, en particular, las anomalías de la personalidad y de la conducta”. Estas son todas características -de ciertos estudiantes- con las que un maestro o una maestra puede encontrarse y para los que no siempre tiene una respuesta adecuada, y por no tenerla se deja al estudiante un poco a la deriva, aunque en ello no haya una intención premeditada.

De acuerdo con otras investigaciones, dentro de las variables personales que influyen en el fracaso escolar están las que J. Fullana (2008) denomina características mediadoras del aprendizaje, las cuales hacen referencia especialmente a las capacidades cognitivas y

metacognitivas de cada persona, que a su vez están configuradas por el nivel de autorresponsabilidad para el aprendizaje, las habilidades de autoaprendizaje y las habilidades (o conductas) para estudiar. Estas tres variables son importantes en el rendimiento escolar por cuanto “están muy relacionadas con las maneras particulares que el alumno tiene para enfrentarse a estos aprendizajes” (Fullana, 2008, p. 130) y por lo tanto inciden en la calidad de lo aprendido, tanto en lo relacionado con el contenido como con los procesos. “Estas variables incluyen tanto aspectos técnicos de elaboración y procesamiento de la información, como aspectos motivacionales y actitudinales de los estudiantes” (*ibid*).

Adicionalmente a las habilidades académicas y en particular a estas características individuales relacionadas con el proceso de aprendizaje, también se cuentan como factores personales: “las actitudes del niño o niña, la autoestima, aspectos emocionales, las conductas relacionadas con las habilidades del niño o niña para interrelacionarse con los otros, la capacidad intelectual, el desarrollo [físico y emocional] del niño o la niña” (Fullana, 2008, p. 234). Vale la pena anotar que todas estas características personales no son de origen genético o biológico, sino que se desarrollan dentro de un contexto familiar y social determinado, que en ciertos casos favorece los procesos aprendizaje y en otros los limita. De hecho, aclara Fullana (2008, p. 130) que las tres variables antes indicadas, “no son independientes del resto de variables personales: la inteligencia, la personalidad, la autoestima, etc., y las variables personales no son independientes de otras variables contextuales familiares, sociales y escolares”.

El informe sobre el riesgo del fracaso escolar en Cataluña registra, dentro de su marco teórico, que existen investigaciones serias de acuerdo con las cuáles hay características individuales, tales como la inteligencia, la motivación, las estrategias de aprendizaje, el sexo, y ciertas características de personalidad como la procrastinación²¹, que influyen significativamente en los casos de fracaso escolar (Boada et al., 2011, pp. 8-9). Pero no sólo influyen las habilidades individuales, sino también la actitud de los padres y del estudiante hacia la educación, tal como lo han señalado Fernández & Rodríguez (2008, p. 337), quienes encontraron que los alumnos o alumnas que no son puntuales para llegar a clase (como una cuestión de actitud hacia la escuela) tienen un 50% más de probabilidades de repetir curso que aquellos que si son puntuales. Es más, con base en su análisis de los resultados PISA 2003, afirman que “el rendimiento escolar no es consecuencia unívoca de la posición estructural del alumno (su clase social, género y tipo de familia), sino que también es resultado de actitudes y comportamientos elegidos y específicos del campo educativo”.

²¹ Procrastinación: tendencia psicológica a diferir una acción para el día siguiente.

Por su parte, Marchesi & Pérez (2003, p. 44), mencionan que no debemos olvidar a aquellos estudiantes con dificultades para la lectura, la escritura y el cálculo. Ellos requieren una atención más personalizada y cuando no se les brinda, se puede dar espacio a una serie indefinida de frustraciones académicas, lo cual termina lastimando su autoestima y generando una absoluta desmotivación por el estudio. Sobre este aspecto particular, y haciendo referencia especialmente al caso de los chicos y las chicas con dislexia, el conocido investigador francés Alfred Tomatis (1996, p. 37), manifiesta que “el fracaso escolar es el resultado de un mal aprendizaje de los mecanismos de base que posteriormente nos permiten integrar los diversos conocimientos.” Dichos mecanismos de base son fundamentalmente la lectura, la escritura y la capacidad de escucha, ya que es a través de ellos que se construyen y se desarrollan todos los procesos de aprendizaje. Para Tomatis, la base del aprendizaje y del conocimiento que puede adquirirse dentro o fuera de la escuela, es la comunicación. Si un niño o niña tiene problemas de comunicación oral y/escrita, esto necesariamente perjudica su aprendizaje y en muchos casos puede llevarlo al fracaso escolar.

Por otra parte, en el camino del aprendizaje que cada persona usualmente recorre, un elemento esencial que condiciona ese recorrido son los conocimientos adquiridos y la experiencia vivida durante los primeros años de escolarización. Varios estudios han mostrado que si esa experiencia inicial es positiva, la trayectoria académica puede ser más bien exitosa, mientras que si es negativa, la trayectoria posterior puede incluso desembocar en el abandono o en el fracaso escolar. No por nada existe la idea, cada vez más fuerte, de que “la estrategia más eficaz para resolver los problemas de la Educación Secundaria es mejorar la Educación Primaria” (Marchesi & Pérez, 2003, p. 43). Y no sólo la educación primaria, también la etapa del preescolar es muy importante. De hecho, de acuerdo con algunas investigaciones desarrolladas por diversos autores, el haber tenido la posibilidad de asistir a una educación preescolar es un hecho que influye positivamente en el rendimiento de un estudiante, mientras que aquellos o aquellas que no tienen esa oportunidad, suelen obtener resultados más bajos o trayectorias académicas más pobres, o incluso pueden sufrir un fracaso escolar (Fullana, 2008, p. 103-104).

En síntesis, además de los diversos factores externos que puedan rodear a una persona, sus características individuales, físicas, emocionales y cognitivas, influyen decididamente en su trayectoria académica. Resulta evidente que la escuela, la familia y la sociedad misma deberían poder brindar las herramientas necesarias para apoyar a aquellos individuos cuyas características personales los ponen en desventaja con respecto a otros.

2.4.7 Desigualdades de género

Por último queremos abordar el tema del género y su particular relación con el fracaso escolar. De acuerdo con varias investigaciones relacionadas con este tema específico, los chicos tienden a fracasar o a abandonar la escuela más que las chicas, lo que además está ocurriendo no sólo en Europa, sino en prácticamente todos los países del mundo occidental. Sin embargo, no obstante la magnitud del fenómeno, las raíces de esta diferencia no son aun completamente claras. A primera vista puede parecer que las mujeres tienen una mejor disposición para el estudio, pero no podemos asegurar que este hecho sea un factor explicativo del mayor grado de fracaso escolar entre los varones.

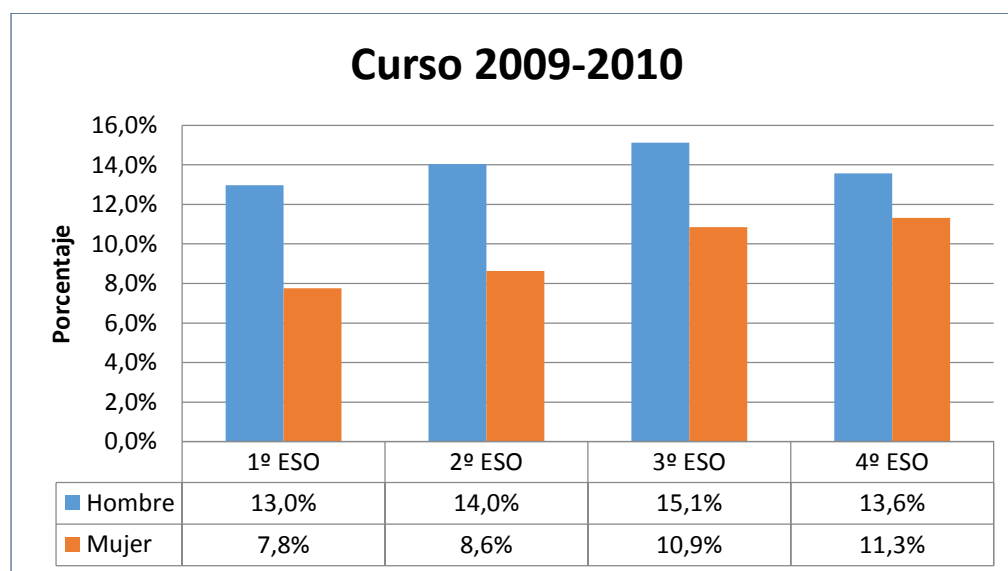
Según un estudio realizado, en 1998, en Estados Unidos sobre abandono escolar entre estudiantes latinos, se encontró que el 58% de los que abandonaban eran hombres y un 87% de los expulsados eran también hombres (Nesman et al., 2001, p. 5). Esta tendencia, si bien ha disminuido ligeramente, sigue siendo un problema no sólo para el sistema educativo, sino también para la sociedad americana en su conjunto, ya que en algunos casos, el abandono escolar lleva a estos chicos a involucrarse en el mundo de la droga y/o de las bandas criminales (generalmente en una proporción mayor que las chicas). De hecho existe un buen número de libros y estudios que centran su atención en las problemáticas de los hombres jóvenes afroamericanos y/o latinos²² en ese país. En contraposición, algunas investigaciones han demostrado que, al menos en el contexto anglosajón, “las chicas creen, más que los chicos, que una buena educación les ayudará a conseguir un mejor trabajo después de la escuela” (Rodríguez, 2010, p. 104).

En el caso particular de España, afirma Calero (2006, p. 12) que “desde hace ya algunos años, la posición de las mujeres aventaja notablemente a la de los hombres en la mayor parte del sistema educativo. Podríamos decir que, en la actualidad, el fracaso escolar y el abandono temprano son sobre todo fenómenos masculinos”. Así lo confirma un estudio más reciente en el que los autores encontraron que alrededor de un 40% de los chicos están en riesgo de fracaso escolar, frente a un 29% en el caso de las mujeres, y generalmente éstas presentan mayores ventajas con respecto a los primeros en diferentes indicadores relacionados con el rendimiento académico (Fernández et al., 2010, p. 81). Estos mismos autores hallaron que, entre los y las estudiantes que lograron el título de la ESO, en el 2005, un 54,8% de los chicos no siguió con sus estudios, mientras que entre las chicas el abandono fue del 45,8% (Fernández et al., 2010, p. 83).

²² Un buen ejemplo es: FASHOLA, O. (Ed.) (2005) *Educating African American Males: Voices from the field*. Thousand Oaks. Corwin Press.

Por otra parte, Lorenzo Navarrete (2007, pp. 31-32), en el estudio titulado *Jóvenes y Fracaso Escolar*, hace notar que hay una mayor presencia femenina en las enseñanzas post-obligatorias (51,2% en Bachillerato y Formación Profesional y 54% en la educación universitaria). En los resultados finales, las diferencias son aún más notorias: tras cursar la ESO, un 78% de las mujeres obtiene el título de Graduado en Secundaria, mientras que de los hombres lo obtienen sólo el 63,1%. En cuanto al título de Bachiller, la tendencia es similar, aunque con una diferencia ligeramente mayor: un 52,8% de las mujeres obtienen dicho título, frente a un 36,2% en el caso de los hombres (Navarrete, 2007, pp. 32-33). Por último, este mismo autor nos informa que a nivel nacional el abandono educativo temprano es de *naturaleza masculina*, con una diferencia (en el 2005) de 11 puntos entre ambos sexos: en ese año, un 36,4% de los hombres abandonaron la escuela, frente a un 25% de las mujeres (Navarrete, 2007, p. 34).

Gráfico 3.1 Estudiantes que no aprueban, por nivel y por género, en los institutos de Navarra.



Fuente: Elaboración propia, con datos suministrados por el Departamento de Educación de Navarra.

En cuanto a la Comunidad Foral de Navarra, como puede observarse claramente en el gráfico 3.1, fallan siempre más los hombres que las mujeres en aprobar satisfactoriamente cualquiera de los niveles de la ESO. Las diferencias entre unos y otras son mayores en los tres primeros niveles (siendo ésta de un 5% aproximadamente), mientras que ya en cuarto la misma se reduce a un 2%. Esto puede deberse en parte a que algunos de los chicos,

en especial aquellos en riesgo de fracaso escolar, suelen tomar la decisión de abandonar sus estudios durante los primeros años de la educación secundaria.

En el ámbito internacional, de acuerdo con los informes Pisa, “la lectura es el área con las brechas más grandes entre géneros. En todos los países de la OCDE en PISA 2006, las mujeres tuvieron, en promedio, un mejor desempeño que los hombres. En doce países, la diferencia en el puntaje fue de por lo menos 50 puntos. En Grecia y Finlandia, la diferencia a favor de las mujeres fue de 57 y 51 puntos respectivamente y en los países acompañantes como Qatar, Bulgaria, Jordania, Tailandia, Argentina, Eslovenia, Lituania, Kirguizistán, Letonia y Croacia, la diferencia fue de 50 a 66 puntos” (OCDE, 2007, p. 5).

De todo lo anterior se infiere que los hombres parecen ser más propensos al bajo rendimiento académico, así como al fracaso y al abandono escolar. Sin embargo, como ya lo dijimos al comienzo, las razones por las que esta tendencia se da, no son completamente claras. Desde nuestro punto de vista podemos decir que la presión social y los factores socioculturales expuestos en esta tesis, afectan en mayor medida a los hombres que a las mujeres, pero esto es algo que sin duda merece un análisis más profundo.

2.5 Sobre las consecuencias del fracaso escolar

A medida que las sociedades evolucionan, se vuelven más exigentes en el nivel de los conocimientos y habilidades específicas —esto es, en el nivel educativo— que una persona cualquiera debe adquirir en la escuela para poder incorporarse en el mercado de trabajo. De hecho, no es exagerado afirmar que quizá en pocos años será difícil conseguir un empleo sin poseer al menos la titulación básica.

El fracaso escolar es un fenómeno social y cultural que, como lo señala Fullana (2008, p. 26), tiene implicaciones para la persona, para la sociedad y para la propia institución educativa. Al abordar este tema, muchos autores se preguntan: ¿de quién es el fracaso, del alumno o de la escuela? (Marchesi, 2000; Choque, 2009) Y nosotros agregamos ¿o de la sociedad? La respuesta a este interrogante —lo sabemos— no es tan sencilla, pero aun así debemos encontrar explicaciones coherentes que permitan plantear soluciones eficaces de acuerdo con el contexto en el cual nos encontremos.

Desde el punto de vista de las implicaciones personales, el fracaso escolar tiene efectos en la autoestima del individuo, en sus expectativas hacia el futuro, en sus vínculos y relaciones sociales (Escudero, 2005, p. 3) y por supuesto en sus oportunidades dentro del mercado de trabajo. Sobre este aspecto en particular, Fullana (2008, p. 26 y 27) señala que, a nivel personal, “el fracaso incide sobre el auto concepto, la autoestima, las motivaciones,

los intereses y las expectativas que el sujeto se forma de sí mismo”. Por otra parte, Brewster & Bowen (2004, p. 47), apuntan que aquellos que salen de la escuela sin un certificado de graduado “tienen una alta probabilidad de sufrir desempleo, de requerir subsidios del estado, de tener un menor poder adquisitivo toda su vida, de involucrarse en comportamientos delictivos o criminales, y de sufrir problemas de salud mental”. Los autores del último informe sobre los riesgos de fracaso escolar en Cataluña, subrayan que los jóvenes que no obtienen el título de graduado en ESO, o que no tienen una cualificación profesional, por un lado encuentran en su camino más dificultades socio-laborales y más riesgo de exclusión social que otros con el título y con algún grado de formación; y por otro lado ven frustradas sus expectativas, sufren de baja autoestima y muestran desinterés por el aprendizaje (Boada, Herrera, et. al., 2010, p. 44). Sin duda, no son problemas menores.

En otro estudio reciente, Bersanie & Chappie (2007, p. 383), apuntan que los alumnos que han sufrido algún tipo de fracaso escolar (como repetición de curso, graduarse con dificultad a una edad tardía o abandonar la escuela), tienen el doble de posibilidades, con respecto a quienes si logran culminar sus estudios de secundaria, de llegar a involucrarse, años más tarde, en actos delictivos y el triple de probabilidad “de reportar un aumento en el uso de la marihuana”. Como puede verse las consecuencias a nivel personal pueden ser graves y complejas.

Sin embargo, vale la pena decir que no necesariamente el fracaso escolar tiene siempre repercusiones negativas. Tal como lo afirma Tierno Jiménez (1984, p. 29), el “éxito y el fracaso escolar dependen en gran parte de la respuesta perceptiva del alumno, y su significado pedagógico es polivalente: hay fracasos que pueden impulsar hacia la madurez y éxitos que pueden impedir el desarrollo”. Es decir, el fracaso escolar, entendido de manera general como la suspensión de curso o de varias asignaturas, puede tomarse también como una instancia pedagógica a partir de la cual el alumno puede aprender algo e incluso crecer como persona. Para que así sea, esto requiere una acción coordinada de la escuela y de la familia, lo cual no siempre se logra adecuadamente y por ello el fracaso escolar trae con frecuencia consecuencias negativas, no tanto en términos académicos sino sobre todo en términos psicológicos y sociales.

Por otra parte, a nivel social, el fracaso, específicamente el fracaso administrativo, “supone una etiqueta del alumno en un ámbito, la escuela, que tiene repercusiones más allá de los límites estrictos de la institución escolar. El individuo que sufre un fracaso escolar tendrá dificultades para acceder al mundo adulto, entendido como el mundo laboral, con las implicaciones sociales que eso comporta” (Fullana, 2008, p. 26). Desde esta perspectiva, el hecho de que una persona sin título sufra el desempleo, no es simplemente un problema de la persona, sino que también es un problema para la sociedad, no solo por lo referente

al costo económico y social que pueda haber implicado su educación, sino porque esa persona, muy seguramente, no podrá aportar de una manera significativa al progreso y al crecimiento económico de su ciudad, ni de su país, e incluso puede representar un peligro para la sociedad no tanto porque él o ella así lo decida intencionalmente, sino porque las circunstancias lo/la obligan a cometer actos delictivos de mayor o menor gravedad. Y, por último, a nivel institucional, el fracaso debe generar interrogantes a la escuela, la cual no puede dejar de buscar respuestas y generar las modificaciones que sean necesarias para evitarlo (Fullana, 2008, p. 26).

Estas consideraciones nos llevan a plantearnos dos preguntas: la primera es, ¿tiene un chico o chica de 16, 17 o incluso 18 años todas las herramientas necesarias para afrontar un fracaso, superarlo dentro de condiciones adversas y sentarse a definir plenamente su futuro? Pensamos que, al menos en la mayoría de los casos, no pueden hacerlo. Si el chico o chica no tiene algún apoyo (y no puede ser un apoyo mínimo) seguramente ese fracaso escolar llevará a otros fracasos más complejos y más graves. La segunda: ¿Por qué tantos –aun teniendo capacidades suficientes– no alcanzan los conocimientos mínimos para desenvolverse en la vida adulta y qué pueden hacer la escuela y la sociedad en su conjunto para remediarlo? Nótese que la respuesta a esta pregunta no debe venir sólo de la escuela, sino también de la persona misma y de otros agentes sociales, no necesariamente vinculados de manera directa con el mundo de la educación.

Centrándonos en el contexto español, vale la pena detenerse en algo que dice el artículo 18 de la LOGSE, mencionado por A. Marchesi en su libro “Controversias en la educación española”, el cual nos plantea algunos interrogantes. En dicho artículo se lee lo siguiente:

“La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato” (Marchesi, 2000, p. 64)

Lo anterior implica que cuando un estudiante no logra obtener el título de la ESO, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto, dan por sentado, por una parte que ese individuo no está preparado para asumir ninguna de las tres finalidades de la educación obligatoria y por otra, que la escuela, como institución social, perdió 10 o incluso 11 años de esfuerzo y dedicación con esa(s) persona(s), lo cual, no cabe duda, es preocupante. Basta con preguntarse: *¿No fue posible, en 10 años, darle a una persona los conocimientos mínimos para poder desenvolverse en la sociedad?*, para generar signos de alarma. Y cómo si lo anterior no

fuera poco, al no otorgarle el título a ese individuo, se le cierran de golpe un sinnúmero de puertas para su futuro laboral y entonces no sólo sufre –él o ella- una exclusión educativa, sino que se abona el terreno para una posible exclusión social en el futuro próximo, con todas las consecuencias que esto acarrea.

Desde el punto de vista las implicaciones sociales, el fracaso escolar repercute en un bajo capital humano, un menor valor agregado de la economía, el debilitamiento de la cohesión social y una pérdida de calidad democrática. Así mismo tiene repercusiones socio y macro-económicas serias: por una parte se disminuye el retorno de la inversión realizada y por otra implica destinar más recursos a políticas activas de formación (Boada, Herrera, et al., 2010, p. 44). Basta pensar en todo lo que le cuesta al Estado la nómina del profesorado, eso sin contar con los costos de mantenimiento de los centros educativos. De alguna manera, toda esa inversión se pierde. Por otra parte, una persona sin una formación adecuada efectivamente disminuye el capital cultural de su entorno, y si hablamos ya no de una, sino de un número considerable de personas en estas mismas condiciones, su impacto entonces no es sólo sobre un círculo reducido de conocidos, sino sobre la sociedad en general.

En el Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo para el curso 2006/2007, los autores subrayan que “un número significativo de jóvenes –sobre todo varones- que abandonan los estudios sin haber obtenido el título que corresponde a la educación obligatoria se enfrentan al mundo laboral sin ninguna titulación ni cualificación específica. Esta circunstancia les llevará a aumentar las tasa de paro o, en el mejor de los casos, les permitirá ocupar puesto de trabajo precarios y escasamente retribuidos” (MEPSYD, 2008, p. 63). Desde nuestro punto de vista, incluso aquellos que pudieran insertarse en algún Programa de Cualificación Profesional pueden sufrir más o menos las mismas consecuencias si se tiene en cuenta que, no obstante el esfuerzo que implican para el Estado y para los docentes, estos cursos carecen usualmente del prestigio necesario para abrir, con optimismo, las puertas del mercado laboral. Ratificando estas ideas, un artículo reciente publicado en Internet el 28 de enero de 2014, informa que el 60% de las personas sin empleo no han completado los estudios de secundaria, mientras que entre los titulados universitarios la tasa de paro es del 16%, que aunque sigue siendo alta, tiende a disminuir. El autor de dicho artículo, informa que el profesor Josep Oliver, de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha señalado que “6 de cada 10 parados españoles no tiene terminada la educación Secundaria”, mientras que, por el contrario, “la destrucción de empleo entre los más preparados parece tocar a su fin. Incluso, en el tercer trimestre de 2013 aumentó un 0,9% el nivel de empleo de las personas con estudios superiores respecto al mismo periodo del año anterior” (Rodríguez, 2014).

En otro estudio sobre factores que predicen el fracaso en el mercado laboral, como puede ser el afrontar situaciones continuadas de desempleo, los autores afirman que según “análisis recientes del mercado laboral”, las empresas demandan cada vez más que los jóvenes que desean o necesitan trabajar tengan “algún tipo de cualificación” (Caspi et al., 2014, p. 427). Así mismo estos autores subrayan que “los adolescentes sin un certificado escolar tienen una probabilidad de 31.8 por ciento mayor, con respecto a quienes si tienen un certificado, de sufrir desempleo y en promedio pueden demorarse 4.6 meses más para conseguir un empleo” (Caspi et al., 2014, p. 438). En relación con esta problemática del empleo, la escuela –como garante principal de la formación y preparación de los nuevos ciudadanos- debe encontrar estrategias que le permitan a ella asumir de manera efectiva su propia cuota de responsabilidad en este tema, ofreciendo una verdadera educación de calidad que no excluya a ningún individuo, que asegure el éxito escolar de todos y de todas y que ofrezca herramientas útiles para afrontar la vida adulta, tanto en lo laboral como en lo social. Como lo señalan diversos autores (Marchesi, 2000; Herrera, 2009; Escudero, 2005; Escudero et. al., 2009), los sistemas educativos modernos están llamados a minimizar el fracaso escolar y a cerrar definitivamente las puertas de la exclusión educativa.

En síntesis, el fracaso escolar es un fenómeno educativo y social complejo y es, además, el resultado no tanto de unas características individuales específicas, sino de toda una dinámica escolar, social y cultural que lo ha configurado. Así mismo tiene repercusiones tanto a nivel personal, como a nivel social que exigen respuestas gubernamentales serias y eficaces. Todas las características que hemos mencionado a lo largo de este capítulo confirman la importancia de cualquier investigación socioeducativa que lleve, por una parte a entender sus múltiples causas y, por otra a encontrar soluciones que tiendan a evitarlo de una manera realmente efectiva.

Capítulo 3

Factores sociales que inciden en el fracaso escolar y en la exclusión educativa

3.1 Introducción

Como ya lo hemos subrayado anteriormente, el fenómeno del fracaso escolar no es algo nuevo en el mundo de la educación, ni tampoco en el ámbito social, pero sólo hasta hace relativamente poco diferentes autores e instituciones han puesto en evidencia la complejidad del problema y la consecuente necesidad de reflexionar sobre el mismo. En el capítulo anterior presentamos ya una aproximación a diversas y variadas causas de este fenómeno socioeducativo; ahora, en el presente capítulo nos centraremos fundamentalmente en los *factores sociales que influyen en el fracaso escolar*, y en el siguiente abordaremos el tema de los factores culturales, teniendo presente, en ambos casos, que nuestro estudio está enfocado en el alumnado inmigrante de origen latinoamericano, esto con el fin de establecer un marco teórico sólido para nuestra primera hipótesis.

De acuerdo con las teorías Vygotskianas, “el éxito o el fracaso escolar no es un atributo personal de un niño, ni una característica de ningún grupo étnico, sino un fenómeno social vinculado a condiciones sociales e históricas” (Trueba, 1988, p. 282). De esta afirmación se desprende que, como lo señalan, de una u otra forma, diversos autores²³, para entender el porqué y el cómo se gesta el fracaso escolar es necesario comprender que el mismo no depende simplemente de las capacidades específicas de una persona, sino que está condicionado por una multiplicidad de factores, en su mayoría ajenos a la escuela, que configuran la historia personal y única de cada individuo. En relación con este tema, el informe sobre Inclusión Social en España 2009 afirma que “el dibujo que emerge del fracaso educativo nos remite a realidades extraescolares: realidades socioeconómicas ajenas a prácticas organizativas o didácticas en las escuelas” (Marí-Klose et al., 2009, p. 200). Es una idea que se repite de diferentes maneras, y se sustenta con varios resultados estadísticos a lo largo de dicho informe.

Toutkoushian & Curtis (2005, p. 264), en un estudio sobre el efecto de algunos factores socioeconómicos en los institutos públicos de educación secundaria, señalan que “las

²³ Tales como: Escofet et al., 1998; Marchesi & Pérez, 2003; Hundeide, 2005; Marí-Klose et al., 2009; Fernández et al., 2010, entre otros.

características socioeconómicas de una comunidad influyen significativamente en las tasas de abandono escolar” y, por supuesto también pueden influir en las de fracaso escolar, tal como entendemos dicho concepto en esta tesis. Cabe anotar que estos autores centraron su análisis específicamente en tres factores socioeconómicos, que –como ellos mismos señalan– están por fuera del control de la escuela; dichos factores son: la tasa de desempleo, el nivel de educación de la población adulta y el ingreso de los padres. En dicho estudio pudieron comprobar que los colegios públicos ubicados en comunidades con un alto porcentaje de adultos con estudios superiores solían tener mejores puntajes en las pruebas de estado, que los de colegios ubicados en comunidades con un bajo porcentaje de adultos con estudios superiores; lo mismo ocurría con el porcentaje de estudiantes que entraban a la educación superior: en las primeras comunidades el porcentaje era mayor que en las segundas (Toutkoushian & Curtis, 2005, p. 265). Esto muestra claramente el influjo del contexto social (que es un factor externo a la escuela) en los logros académicos no sólo de individuos particulares, sino incluso de grupos sociales determinados. Estos autores además subrayan que “los factores socioeconómicos cambian muy lentamente en la mayoría de las comunidades, lo cual limita la velocidad de cambio en los resultados escolares que las mismas comunidades pueden esperar” (Toutkoushian & Curtis, 2005, p. 268).

Analizar el fracaso escolar desde la óptica de los factores sociales externos, implica “cambiar la unidad de análisis del individuo sólo al *individuo en interacción con y dentro del gran contexto sociocultural* como parte de un todo inseparable” (Rueda et. al., 2001, p. 237). Desde esta perspectiva, podemos afirmar entonces, junto con Vygotsky, que cuando un estudiante no logra cumplir con los objetivos marcados por la escuela esto no se debe simplemente a una falta de esfuerzo o de capacidad cognitiva de la persona en sí, sino que hay otras raíces, otros elementos que es necesario tomar en consideración. En otras palabras, la falta de motivación y/o interés, a la que muchos docentes suelen atribuir el fracaso de un estudiante, sea hombre o mujer, no es sólo responsabilidad de él o de ella, sino que además es expresión del contexto social, cultural y familiar en el que ha vivido, sin descontar, eso sí, que en ese proceso también inciden el funcionamiento del sistema educativo en general (sus normas y sus estructuras), la dinámica o la cultura de la escuela específica donde está escolarizado y, por supuesto, el trabajo de los profesores (Marchesi & Pérez, 2003, p. 34).

Con lo anterior no estamos diciendo que, en los casos de fracaso escolar, el esfuerzo personal no es algo importante, claro que lo es, pero no debe ser el único factor a tener en cuenta. No podemos negar que el interés y la motivación de un alumno o alumna hacia el aprendizaje son un factor decisivo en su desempeño académico. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, como lo subrayan Marchesi & Pérez, (2003, p. 43), el interés y la motivación no son simples características personales, sino que están condicionadas por diversas variables, tales como el entorno social, la dinámica familiar y la experiencia educativa, entre

otras. Estas variables pueden afectar la motivación hacia el estudio, bien de manera positiva, o bien de manera negativa. Es fácil suponer que cuando el efecto es negativo, independientemente de las capacidades del individuo, las probabilidades de no obtener el título de graduado en secundaria son mayores.

Las expectativas personales influyen, sin lugar a dudas, en la trayectoria académica de cualquier persona, porque ellas son un factor importante que auto-regula las funciones humanas (Brickman & Miller, 2001, p. 122), y esto incluye, entre otras, las funciones del aprendizaje. Desde esta perspectiva, es de esperarse entonces que mientras más altas las expectativas, mayor será la motivación por aprender y obtener buenos resultados académicos; por el contrario, a menores expectativas, menor será la motivación por alcanzar las metas propuestas por la escuela, y si dichas metas carecen de significado, entonces el/la estudiante puede pensar que no ameritan un esfuerzo cuya recompensa es además incierta, y por consiguiente es fácil desembocar en un fracaso escolar, aunque eso no sea lo que se pretenda. En cualquier caso es un hecho que las aspiraciones personales marcan, en una u otra dirección, las trayectorias de los individuos, pero éstas no surgen de manera espontánea, sino que se gestan en contextos sociales, económicos y culturales determinados que, con frecuencia, llegan a pesar más que las propias capacidades cognitivas, sociales y físicas de una persona. Sobre este aspecto en particular Hundeide (2005, p. 257) afirma que las aspiraciones personales se construyen y se integran dentro de contextos socio-culturales e históricos específicos, los cuales van más allá de las capacidades propias del individuo. Brickman & Miller (2001, p. 120), por otra parte, desarrollaron una investigación con adolescentes, que habían tenido problemas en la escuela regular y asistían a un instituto alternativo, y comprobaron que “varios factores socioculturales, como la familia, los compañeros, el colegio y el entorno influyen en las percepciones individuales sobre el qué, el cómo y el por qué ciertas cosas son importantes y vale la pena conseguirlas”, entre ellas, por ejemplo, el obtener o no el título de educación secundaria obligatoria.

Ogbu y Matute-Bianchi (1986, p. 133) apuntan que uno de los factores que influyen en el bajo rendimiento de las minorías o de ciertos grupos de inmigrantes (como pueden ser los latinoamericanos), aunque ciertamente no es el único, es el hecho de carecer de una cultura del esfuerzo y de una actitud seria y comprometida hacia todo lo relacionado con la escuela, lo que se traduce en un rechazo hacia las normas escolares y en mostrar poco interés o en darle poco valor a los logros académicos. Estos mismos autores señalan que si bien esto es cierto, es necesario comprender que estas actitudes tienen sus raíces en el contexto sociocultural en el cual estos estudiantes han crecido y “son producto de experiencias históricas y estructurales de subordinación y explotación de su grupo por parte de la cultura dominante” (Ogbu & Matute-Bianchi, 1986, p. 133).

Nos parece importante anotar aquí que -desde nuestro punto de vista- en el caso de los y las estudiantes de origen latinoamericano, influye más en el bajo rendimiento y por consiguiente en el fracaso escolar el contexto socioeconómico y sociocultural, que las experiencias históricas y estructurales a las que estos autores hacen referencia. Sin embargo tampoco podemos negar que, si bien han pasado ya muchos años desde el periodo de la conquista de América Latina por parte de los españoles, es posible comprobar que ese suceso histórico sigue teniendo vigencia hoy en día y sigue marcando las relaciones entre estos dos mundos. De hecho, basta con observar que España sigue siendo, para muchos, la “madre patria” y los países otrora conquistados siguen figurando en el contexto mundial como países de segundo orden; por otra parte España es un miembro importante de la Unión Europea, con todo lo que eso significa en cuanto a desarrollo y poder económico, mientras que la mayoría de los países de América Latina siguen siendo naciones subdesarrolladas e incluso explotadas por las grandes potencias. Esta condición histórica y estructural no sólo marca las relaciones entre las naciones y entre las personas, sino que también puede influir en las aspiraciones individuales y en las posibilidades académicas de los y las inmigrantes latinoamericanos/as.

En síntesis, a los problemas que generan las deficiencias en el sistema educativo y las metodologías o estrategias pedagógicas no siempre asertivas de los docentes hay que sumar, como factor determinante, los problemas socioeconómicos, familiares y culturales que afrontan muchos jóvenes. Todo estos elementos constituyen el caldo de cultivo del fracaso escolar, el cual, como lo ratifican diferentes estudios²⁴, suele darse con mayor frecuencia entre la población más vulnerable. Es un hecho innegable que la sociedad, de prácticamente todas las culturas, tiene una estructura de movilidad tal que “delimita el acceso de las personas a determinados tipos de lugares, y a los caminos que les permiten moverse hacia y de tales lugares” (Grossberg, 2000, p. 101-102). Es esta estructura de las sociedades contemporáneas la que, en buena medida, fomenta la desigualdad social, ya que a unos les facilita el acceso a lugares o espacios privilegiados (como lo son las universidades, por ejemplo), y a otros, en cambio, les dificulta o incluso les impide dicho acceso o, lo que es peor, los obliga a tomar otros derroteros y a estar en otro tipo de lugares con muchos menos privilegios.

Ahora bien, todo lo anterior no niega que cualquier individuo es capaz de forjar su propio destino, o como lo expone Foley (1991, p. 75), de crear “parcialmente las circunstancias de su vida”. El problema quizá radica en que muchos o no son plenamente conscientes de ello o, lo que es peor y más frecuente, crecen con la idea de que es algo imposible y,

²⁴ Algunos de los autores que ponen en evidencia este aspecto son: Escofet et al. (1998); Marchesi & Pérez (2003); Marí-Klose et al. (2009); Fernández E., Mena & Riviere (2010); entre otros.

de hecho, aprenden –desde muy temprana edad– a limitar sus expectativas académicas y laborales. Esta tendencia a limitar las posibilidades presentes y futuras, tiene sus raíces en diversos factores socioculturales (como los expuestos en esta tesis), los cuales afectan la motivación, las expectativas, la valoración de las propias capacidades e incluso la autoimagen de las personas, y por ello determinan muchos recorridos académicos, incluso sin que los propios individuos sean plenamente conscientes de ello. Sin embargo, cabe subrayar que no siempre las condiciones socioculturales desfavorables están asociadas a historias de fracaso o de abandono escolar. De otra manera no puede explicarse cómo, algunos adolescentes que crecen en situaciones económicas adversas logran, no obstante todo, forjarse una trayectoria académica exitosa.

En cualquier caso, tal como Vygotsky y algunos de sus discípulos lo plantearon en su momento –con base en sus investigaciones sobre aprendizaje y desarrollo– el éxito escolar no es una función exclusiva de la escuela, sino que es un proceso en el cual deben tomarse en cuenta todas las actividades y los escenarios en los cuales un niño o niña pueda participar (Trueba, 1988, p. 282). Por lo tanto, desde esta perspectiva podemos afirmar que el fracaso escolar de un individuo, quien quiera que sea, no es responsabilidad sólo de las instituciones educativas, sino de todos los entes involucrados en su desarrollo y en su aprendizaje. Esto significa que al asumir la tarea de buscar y plantear soluciones debemos tener siempre presente que la educación es una tarea de todos, no sólo de los docentes y de las directivas de las instituciones escolares. Es más, las ciudades deberían ser espacios educativos, no para sobre-estimular a los más pequeños, sino para facilitar el aprendizaje continuo de cualquier individuo y la convivencia entre todos los ciudadanos.

3.2 Factores sociales que inciden en el fracaso escolar

La categorización de factores que presentamos a continuación está concebida en el marco de las teorías expuestas en los párrafos anteriores, y de manera particular, en las inquietudes planteadas por Marchesi y Pérez (2003) sobre la necesidad de elaborar un modelo jerárquico que permita comprender mejor las causas del fracaso escolar.

Como ya lo dijimos anteriormente, en este capítulo nos centraremos en los factores de carácter social, normalmente llamados factores socioeconómicos o socioculturales, mientras que en el capítulo siguiente abordaremos aquellos más estrechamente relacionados con la cultura. Esta división obedece fundamentalmente a que, de acuerdo con nuestra investigación, existen algunos aspectos culturales específicos que pueden incidir en los procesos de fracaso y abandono escolar, tanto de estudiantes latinoamericanos, como de otros colectivos. En segundo lugar, los factores que hemos clasificado como *culturales* han sido menos

estudiados que aquellos que aquí catalogamos como *sociales*, y es por esto que hemos visto conveniente presentarlos en dos capítulos diferentes. Esto no quiere decir que no haya una relación entre los unos y los otros. Por el contrario, la realidad y también los diversos estudios realizados hasta ahora nos muestran que los múltiples factores que pueden influir en el fracaso escolar están, sin lugar a dudas interrelacionados unos con otros. Lo que no siempre queda claro en todas las investigaciones es en qué grado se interrelacionan, lo cual, creemos nosotros, es muy difícil de precisar ya que cada historia es diferente, los factores que influyen en ciertos casos particulares no necesariamente son los mismos para todos y la interrelación entre unos y otros tampoco se da siempre del mismo modo.

Antes de presentar en detalle los factores sociales que inciden en el fracaso escolar, es importante anotar que en contextos multiculturales, como es el caso de España, estos factores afectan en mayor grado a los inmigrantes tanto en el contexto del propio sistema educativo (en cualquiera de sus niveles), como en el contexto del mercado laboral. Así lo subrayan varios de los autores consultados²⁵. Heus y Dronkers (2009, p. 14), por ejemplo, anotan que son numerosas las investigaciones que muestran que el logro académico de una persona está condicionado por múltiples variables –tales como las características de la familia, los compañeros, el colegio al que asisten, y las características del sistema educativo–, pero en el caso de las y los estudiantes inmigrantes, “esta red de influencia es aún más compleja”. En un reciente estudio sobre el fracaso y el abandono escolar en España, los autores señalan que para un buen porcentaje de docentes, “los inmigrantes y los gitanos, por el hecho de serlo, se consideran en mayor riesgo de fracaso” (Fernández E. et al., 2010, p. 169), no tanto por su origen, sino en especial por las condiciones socioeconómicas en las que muchos de ellos y ellas viven. En otro estudio sobre los determinantes del fracaso escolar en España, los autores concluyen que, de acuerdo con el análisis logístico y multinivel que hacen de los resultados de PISA 2006, “la condición de inmigrante incrementa el riesgo de fracaso escolar” (Calero, Choi y Waisgrais, 2010, p. 234). Y en el informe sobre la inclusión social en España, los autores afirman que, con base en los resultados de su investigación, “en la mayoría de los países occidentales, los menores de origen inmigrante suelen obtener peores resultados educativos”, y un poco más adelante anotan que: “la segunda cara del fracaso es la inmigración de países no europeos” (Marí-Klose et al., 2009, p. 184). Todas estas afirmaciones reflejan una realidad que merece nuestra atención y justifica también un estudio detallado como el que queremos abordar con esta tesis.

²⁵ Esta situación la destacan varios de los autores consultados para esta investigación, tales como: Fernández et al., 2010; Marí-Klose et al., 2009; Heus & Dronkers, 2009, López P., 2005; Marchesi, 2000, entre otros.

En cuanto a las cifras sobre el fracaso escolar, los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2007²⁶ señalan que “el 15% de los jóvenes de origen inmigrante no comunitario de 18 a 24 años no ha obtenido el título de la educación secundaria obligatoria y no siguen formación alguna” (Marí-Klose et al. 2009, p. 196). Por otra parte, A. López (2005, pp. 298 y 392) pone de relieve la baja presencia de los jóvenes inmigrantes en los niveles más altos de la educación superior posobligatoria, lo que evidencia una falta de oportunidades y un problema de este colectivo para lograr una mejor integración dentro del sistema educativo español.

De todo lo anterior se desprenden algunas preguntas cruciales para entender la situación académica de los/las inmigrantes, y en particular de los/las estudiantes de origen latinoamericano: ¿el desempeño en la escuela de las hijas y/o los hijos de inmigrantes, especialmente de los países en vía de desarrollo, depende de su origen o de sus condiciones socioeconómicas o de una compleja combinación de ambas variables?; ¿cómo podría ser el desempeño académico de esos y esas estudiantes en su país de origen, aún en las mismas condiciones socioeconómicas, peor o mejor?; ¿cómo debe ser la escuela para garantizar un alto desempeño académico y un pleno desarrollo personal de las y los estudiantes inmigrantes? No pretendemos en esta tesis dar una respuesta exhaustiva a estas preguntas, pero las planteamos para que nos sirvan de guía dentro del análisis que queremos hacer y para entender mejor los diversos factores sociales y culturales que exponemos en esta tesis.

Con base en nuestras observaciones y tras una profunda revisión teórica sobre este tema, hemos encontrado en total 15 factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar, no sólo de los inmigrantes sino de cualquier estudiante, independientemente de su origen. Debemos anotar que, de acuerdo con la literatura revisada, varios de estos factores están relacionados en especial con el bajo rendimiento, con la suspensión de asignaturas, con la suspensión y la consecuente repetición de cursos o con el abandono escolar temprano, no necesariamente con el fracaso escolar, tal como lo entendemos en esta investigación. No obstante, teniendo en cuenta que el fracaso escolar es el resultado de una serie de *fracasos parciales* y de desencuentros a lo largo de la trayectoria escolar (es decir, no es algo que ocurre de repente en el último año de secundaria), creemos que todo aquello que contribuye a esos fracasos parciales también contribuye al fracaso escolar definitivo, esto es a la no obtención del título de graduado en ESO, y es desde esta perspectiva que describimos la relación de estos 15 factores sociales con el fenómeno del fracaso escolar. Ahora bien, debemos aclarar que, tanto para plantear la primera hipótesis como para la elaboración de esta lista, no partimos de simples suposiciones, sino que tomamos como base los resultados de

²⁶ Puede consultarse un resumen con los principales resultados en: <http://www.ine.es/prensa/np526.pdf>

otras investigaciones relacionadas con el tema y de nuestra propia observación y experiencia en el contacto directo con estudiantes adolescentes. Por último, antes de exponer uno a uno estos factores, hemos de anotar que en aras de facilitar el análisis de cada uno de ellos y de entender su relación con el fracaso escolar de cualquier estudiante, y de manera particular con el fracaso escolar de los/las estudiantes de origen latinoamericano, los hemos agrupado en cuatro categorías, a saber: el contexto familiar, el contexto macro-social, el contexto de proximidad y el contexto virtual, tal como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 3.1 Categorización de los factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar

El contexto familiar	Factor 1: Estructura y estabilidad familiar Factor 2: Acompañamiento de los padres Factor 3: El nivel educativo de los padres Factor 4: Nivel socioeconómico de la familia
El contexto macro-social	Factor 5: La nación de procedencia y el origen social Factor 6: Las oportunidades laborales Factor 7: El estatus de ilegales
El contexto de proximidad (o contexto micro-social)	Factor 8: El capital social Factor 9: El centro docente Factor 10: El entorno urbano Factor 11: Influencia de los amigos Factor 12: Manejo del tiempo libre
Contexto virtual y de recursos materiales	Factor 13: Recursos de apoyo Factor 14: Los medios de comunicación Factor 15: Acceso y uso de internet

Fuente: elaboración propia.

La clasificación presentada en esta tabla ha sido elaborada por nosotros y queda planteada como una propuesta para otras investigaciones relacionadas con este tema u otros similares. Ahora bien, en cuanto a la categorización por contextos, debemos señalar que éste es un concepto que hemos tomado de la sociología y la psicología, y que nos parece útil y pertinente ya que crea un marco de referencia y delimita –de manera positiva- la visión

de la problemática que estamos abordando. Vale la pena recordar aquí que los procesos de enseñanza y aprendizaje, en términos generales, se desarrollan “en el contexto de una escuela y esta no opera de manera aislada, sino que constituye un elemento de un todo mayor que es el sistema escolar” (Brigido, 2006, p. 123), el cual a su vez sufre –junto con las aulas y las escuelas que hacen parte del mismo– “el impacto de una serie de procesos que tienen lugar fuera del sistema, es decir en la sociedad” (*opcit.*, p. 123). En síntesis, la educación de los individuos está condicionada, no simplemente por el profesorado o por el ambiente del aula, sino también, y de manera importante, por contextos macro y micro sociales que deben tenerse en cuenta al hacer un análisis de cualquier aspecto educativo, como puede ser, por ejemplo, la problemática del fracaso escolar.

Por otra parte, nuestra visión del mundo nace y se desarrolla dentro de los contextos en los cuáles nos desenvolvemos y, así mismo sucede con las experiencias vitales que marcan nuestra existencia, como puede ser la forma en que adquirimos y formamos el conocimiento. Como lo señala Farrington (2008, p. 51), en su tesis doctoral, “un contexto social compartido equipa a los miembros de un grupo con filtros de percepción comunes que enfatizan o ignoran estímulos y les proporciona explicaciones e interpretaciones ya elaboradas sobre eventos y procesos considerados como importantes.” Uno de esos eventos importantes puede ser, justamente, el del fracaso escolar. Esta misma autora (Farrington, 2008, p. 51) aclara que los contextos sociales incluyen dos dimensiones: los contextos distantes y los contextos próximos; en cuanto los primeros, los contextos distantes, hacen referencia a la sociedad en general y a las normas externas sobre clases socioeconómicas y sobre cultura étnica o racial, es decir, lo que nosotros denominamos contexto macro social; en cuanto a los contextos próximos, hacen referencia a los grupos sociales como la familia y los compañeros de clase, es decir, lo que denominamos en esta tesis contexto micro social o contexto de proximidad. Con estas aclaraciones previas, podemos ahora sí comenzar la presentación de cada uno de los factores sociales, agrupados por contextos, que pueden incidir en el fracaso escolar de determinados grupos de estudiantes, y que nos hemos propuesto analizar y evaluar en esta tesis.

3.2.1 El contexto familiar

La educación básica de un individuo, quien quiera que sea, se basa sobre dos pilares fundamentales: la familia y la escuela y de las dos, en nuestra opinión, la más importante es la primera, ya que allí es donde, además de experimentar el primer contacto con el mundo, se adquieren los primeros –y muchas veces decisivos– parámetros de comportamiento y de actitud ante la vida, ante el aprendizaje, ante el conocimiento y ante los demás individuos.

En relación con este aspecto, y en el marco de la diversidad, las investigadoras Pérez y Rahona (2009), en un estudio reciente sobre la inmigración y su repercusión en las políticas educativas en España, han subrayado lo siguiente:

“El entorno familiar es considerado como un factor esencial para la integración del alumnado en el sistema educativo, con independencia de cuál sea su país de procedencia. Si la influencia de la familia es decisiva en el desarrollo escolar de cualquier niño, por ser el lugar donde se lleva a cabo la socialización primaria y donde se adquieren los valores y las normas sociales más elementales, en el caso de los inmigrantes la influencia de la esfera familiar cobra una mayor importancia por las circunstancias especiales que rodean a estos alumnos.” (Pérez & Rahona, 2009, p. 165)

Esta influencia del contexto familiar es evidente tanto en los casos de éxito escolar como en los de fracaso o abandono prematuro de la escuela y así lo confirman tanto la experiencia docente, como diversas investigaciones educativas que sobre este tema se han llevado a cabo en España y en Europa, tal como lo veremos en el desarrollo del presente análisis. A continuación exponemos los cuatro factores que están comprendidos en este contexto, a saber: la estructura familiar, el acompañamiento de los padres, su nivel educativo y el nivel socioeconómico de la familia.

Factor 1: Estructura y estabilidad familiar

Tanto directoras y directores de centros e institutos, como profesoras y profesores de primaria y secundaria, evidencian en su quehacer cotidiano cómo una estructura familiar débil o disfuncional afecta, de una u otra manera, el desempeño y la actitud de sus estudiantes. Además, son varios los estudios socioeducativos que subrayan la relación entre una estructura familiar inestable o poco clara y los casos de fracaso o de abandono escolar.

En un minucioso análisis sobre los resultados de PISA 2003, Calero (2007, p. 109) y sus colaboradores observaron que aquellos “alumnos que viven en un hogar con dos progenitores (...) obtienen, en promedio 13.4 puntos más que los que pertenecen a hogares con otro tipo de estructura”. El informe sobre Inclusión Social en España de 2009, por otra parte, menciona éste factor en varias ocasiones y lo presenta como uno de los más significativos en el fenómeno del abandono escolar. Sin embargo, los autores de dicho informe sólo citan la monoparentalidad como factor de riesgo, y anotan que esta es una situación que afecta de manera especial a los inmigrantes (Marí-Klose et al., 2009, p. 258). Aunque, en nuestra opinión, la monoparentalidad no es la única estructura familiar que puede afectar el rendimiento escolar de algunos/as estudiantes e incluso propiciar su fracaso escolar, esta

circunstancia específica, a la cual puede llegarse por diversas vías, es una situación vital particularmente complicada en la que resulta más difícil conciliar la vida familiar y laboral, ya que, como lo anota Brullet (2004, p. 107), obliga por lo general a asumir las responsabilidades en solitario. En un interesante estudio comparativo sobre la relación entre la influencia de la estructura familiar en el rendimiento académico de los más jóvenes y las políticas públicas con respecto a la familia, Garib, Martín & Dronkers (2007, p. 46) anotan que el efecto negativo que suele tener en el rendimiento académico el vivir con una madre soltera es mayor cuanto más alto es el porcentaje de familias monoparentales dentro de una población determinada. Vale la pena subrayar que esta conclusión la sacan comparando los puntajes obtenidos en matemáticas y en lectura en las pruebas PISA 2000, con estudiantes de 19 países desarrollados, entre ellos España. También debemos anotar que, en el caso de los jóvenes inmigrantes, vivir sólo con la madre o sólo con el padre es una situación que resulta aún más difícil y quizá más tensa que para un chico o una chica autóctono/a, ya que la familia extensa (como abuelos o tíos), que podrían ser un punto de apoyo, suelen estar al otro lado del océano, en su país de origen.

Más allá de los juicios éticos y morales, lo cierto es que la estructura y la estabilidad familiar es un factor que, sin lugar a dudas, tiene una incidencia significativa en el rendimiento escolar y en la trayectoria académica de cualquier persona y, por tanto, influye de manera directa en los casos de fracaso o de abandono escolar. Así lo confirman los resultados de una de las últimas investigaciones desarrolladas en España sobre esta tema en la que los autores afirman que “toda forma familiar distinta de la conyugal se asocia a peores resultados escolares según cualquier indicador” (Fernández et al., 2010, p. 184). Desde otra perspectiva, en un estudio dirigido por J. Calero (2007, p. 81), y patrocinado y editado por el propio Ministerio de Educación de España, los autores afirman que al analizar los datos de PISA 2003, se observa que los resultados en matemáticas “se relacionan positivamente con la existencia de familias nucleares (es decir, familias donde los dos progenitores residen en el hogar)”.

Pero esto no ocurre sólo en España, es algo que se verifica en otros países de Europa y de otros continentes. Así lo han reportado, Garib, Martín & Dronkers (2007, p. 32), en el estudio comparativo –antes mencionado– sobre la incidencia de las formas familiares en los resultados de las pruebas PISA 2000 entre 19 países²⁷, y en el que analizan cuatro tipos de estructuras familiares, a saber: a) madre soltera, b) madre con pareja, c) padre, madre y otro adulto de la familia, y d) padre y madre biológicos. De acuerdo con los resultados de esta

²⁷ Estos países son: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos. (Garib et al. 2007, p. 32)

investigación, en los diferentes países que hacen parte de la muestra, los estudiantes que viven sólo con su padre y su madre obtiene, por lo general, un mejor puntaje en las pruebas de matemáticas y lectura que los que viven en otro tipo de estructura familiar. Luego, al incluir las variables sociológicas y demográficas de padres y estudiantes, y usando un modelo de análisis regresivo, se observa que el bajo rendimiento en las pruebas de matemáticas y de lectura de las tres formas de familia diferentes a la de referencia (padre y madre) se debe en parte a sus condiciones sociales y económicas menos favorables. Pero también observaron que dentro de los grupos con las mismas condiciones sociales y económicas, los estudiantes que pertenecen a las tres formas familiares tienen puntajes inferiores a los que viven con el padre y la madre (Garib et al., 2007, p. 40).

Por lo tanto, en pocas palabras, la estructura y, más aún, la estabilidad familiar pueden tener una incidencia o bien positiva, o bien negativa en el rendimiento escolar de cualquier persona, según el caso. Como es bien sabido, una ruptura familiar durante la infancia puede afectar -unas veces más, otras veces menos- el desempeño en la escuela y, además, puede dejar huellas negativas para toda la vida. En el caso específico de los chicos y las chicas que cursan la educación secundaria, por lo general con edades que oscilan entre los 13 y los 16 años, una ruptura del núcleo familiar en ese momento de sus vidas, también puede tener efectos negativos tanto sobre su comportamiento en la escuela, como sobre su desempeño académico. Lo anterior no significa que en todos los casos de separación o divorcio los chicos o chicas terminen fracasando en la escuela. De hecho, conocemos por experiencia propia algunos casos de estudiantes exitosos que provienen de familias donde se ha vivido este tipo de situaciones. Sin duda, el acompañamiento y la estabilidad emocional que se le puedan dar al chico o a la chica son factores fundamentales en su proceso académico. Ahora bien, con base en lo dicho por los autores ya citados, sí podemos afirmar que detrás de muchas historias de fracaso escolar posiblemente existe una familia desestructura o, por lo menos, y esto es aún más seguro, una situación familiar compleja y problemática que crea conflictos emocionales que afectan el rendimiento académico de los más jóvenes.

Queremos subrayar aquí que la estabilidad y dinámica de cada núcleo familiar, cualquiera que sea su estructura, generan tipos de relaciones que pueden favorecer o no el éxito escolar. A este respecto, en un estudio sobre las relaciones entre familias de clase obrera y la escuela, Martín (2000, p. 44) menciona tres formas de reproducción social ligadas a tres sistemas distintos de valorar socialmente a los sujetos:

- a) El grupo familiar donde lo que más vale es la fuerza de trabajo, especialmente cuando el mismo implica tareas que requieren un importante esfuerzo físico. Normalmente en estos casos el hombre es el que trabaja y la mujer es la encargada de

criar a los hijos e hijas, y desarrollar las tareas domésticas, generando así un reparto desigual de los roles.

b) El grupo familiar donde lo que más importa es la transmisión de un capital económico y de un patrimonio, y donde el valor social depende de quién aporte el mayor patrimonio.

c) El grupo familiar en el cual las “estrategias de reproducción social pasan por la posesión de capital escolar”. En este caso, “el valor social de los cónyuges estaría en función de su capital escolar” (*opcit*, p. 44). Éste es un sistema más igualitario, ya que la adquisición de dicho capital no depende del género, siempre y cuando ambos cónyuges hayan tenido más o menos las mismas oportunidades educativas.

Hemos mencionado estas tres situaciones no sólo porque cada una de ellas genera dinámicas familiares determinadas sino porque además estas formas de valorar al sujeto influyen en las expectativas presentes y futuras de los más jóvenes y por consiguiente en sus logros académicos. Ahora bien, de estas tres configuraciones, la última es la que suele favorecer más el éxito escolar, mientras que las otras dos, por el contrario, pueden coadyuvar, aún sin saberlo, al abandono o al fracaso escolar de sus propios hijos/hijas.

Ahora bien, ante la realidad inminente de las nuevas estructuras y dinámicas familiares cabe preguntarse –como lo hacen notar González, Vandemeulebroecke & Colpin (2001, p. 233)– si corresponde o no a la escuela “apoyar a los padres en su función parental”. Éstos mismos autores responden a este interrogante, señalando que la escuela tiene la posibilidad de apoyar dicha función parental si logra entablar una adecuada comunicación con la familia en dos niveles: por una parte, orientando el acompañamiento que padres y madres deben hacer en casa, teniendo en cuenta, claro está, la situación familiar, y por otra, informando a los padres y/o madres sobre todo aquello que pueda facilitar el buen desempeño de sus hijos o hijas dentro de la escuela, en toda su trayectoria (*opcit*, p. 233).

En síntesis, sea cual sea la dinámica familiar (con la estructura y las relaciones al interior de la misma) es un hecho que esta influye decididamente en el rendimiento escolar tanto de niños o niñas como de los/las adolescentes y, como ya lo hemos subrayado, es un factor decisivo en los casos de fracaso escolar de cualquier estudiante y por esta razón hemos incluido este factor en la primera hipótesis. Nuestro objetivo será determinar, mediante unas encuestas estructuradas (como lo explicaremos en el capítulo 5), si éste es, o no, uno de los factores más importantes en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as que cursan o han cursado sus estudios de secundaria en Navarra.

Factor 2: Acompañamiento de los padres

Este segundo factor está profundamente ligado al primero. La estabilidad y la dinámica de cada familia son elementos que pueden favorecer o no un adecuado acompañamiento de los padres durante la vida escolar del sujeto en todas sus etapas y esta ha sido una de las razones para incluir este factor en la primera hipótesis. La experiencia nos dice que por lo general este acompañamiento es más cercano durante la infancia, pero sigue siendo importante durante la etapa secundaria, aunque sea un poco más distante.

Diversos estudios demuestran que en un número significativo de casos “las raíces de los bajos rendimientos educativos o la mayor proclividad al abandono de los estudiantes desfavorecidos se encuentran muchas veces en el apoyo y estímulo parental que reciben” (Marí-Klose et al., 2009, p. 178). Los autores del informe PISA 2003 señalan, por su parte, que el apoyo de los padres “es un elemento fundamental para tener éxito en el colegio” ya que cuando hay una buena comunicación con los hijos o las hijas, los padres “pueden ofrecer estímulo, demostrar su interés por el progreso de los chicos y, en general, transmitir su preocupación por saber cómo les va a sus hijos, tanto dentro como fuera del colegio” (OCDE, 2004, p. 168). Esta afirmación nos permite señalar que el acompañamiento no significa solamente un apoyo directo del padre o de la madre (o de ambos) con los deberes escolares sino que conlleva además una cultura familiar en la que se dé valor a la educación y en la que haya siempre cabida para el diálogo y la confianza.

El problema del acompañamiento y apoyo de los padres no es, entonces, un factor aislado sino que éste se da en contextos determinados que pueden o bien coadyuvar al éxito o bien al fracaso de los/las estudiantes en cualquier etapa de su trayectoria académica. Tal como lo apunta Marchesi (2000, p. 68), es un hecho que “el bajo nivel cultural de la familia, junto con la falta de medios económicos, las malas condiciones de la vivienda y la dificultad de los padres para realizar un seguimiento del trabajo escolar de los hijos, provocan el progresivo alejamiento de los alumnos de su compromiso con la escuela”. Como bien se observa en esta afirmación, son diversos factores los que pueden incidir en el fracaso o en el abandono de la escuela y de esos factores uno muy importante es el acompañamiento y apoyo de la familia. Cabe subrayar que en determinados contextos familiares el apoyo que brindan los padres puede ser más bien negativo, especialmente cuando se ejerce una presión excesiva sobre el niño o la niña (Lareau, 1987, p. 77) ya que esto puede producir un efecto totalmente contrario al esperado e incluso llevar al fracaso o al abandono escolar.

En una investigación llevada a cabo en una escuela secundaria de Estados Unidos, Nesman, Barobs & Medrano (2001, p. 5) encontraron que para los estudiantes latinos uno de los principales factores que contribuyen a su éxito escolar es justamente el apoyo de los

padres, así como el interés y la participación de éstos en las actividades del colegio. Hampden-Thompson et al (2008, p. 156) anotan que “entre los múltiples factores que, se cree, explican la relación entre el estatus socioeconómico de la familia (...) y los logros educativos de los hijos están el acompañamiento de los padres en casa (...), la participación de los padres en las actividades del colegio (...) y la posesión de capital cultural”. Esta afirmación confirma que, como ya lo hemos señalado anteriormente, los factores sociales y culturales no actúan cada uno de manera independiente sobre la trayectoria escolar de un individuo sino que están interrelacionados y es la interacción entre los mismos la que en últimas propicia o no un fracaso escolar. Por otra parte, podemos ver que, por esta misma interdependencia y por la cantidad de factores que deben tenerse en cuenta, no resulta sencillo determinar con precisión en qué grado influye cada uno de ellos.

Por tanto, no cabe duda de que la presencia y acompañamiento de los padres es un factor decisivo en el proceso educativo no solo de los más pequeños, sino también de los adolescentes, a quienes con mucha frecuencia se les deja sin este apoyo, bajo el pretexto de que “*ya son grandecitos*”. Sin embargo, la realidad es que, tanto para unos como para otros, la cantidad y calidad de apoyo que ellos, o ellas, reciben de sus padres “influye de manera definitiva en su desempeño académico” (Turk, 2004, p. 105). De hecho, cuando hay un buen acompañamiento de los padres, independientemente del nivel socioeconómico de los mismos, hay más probabilidades de obtener buenos resultados (Marí-Klose et al., 2009, p. 186). Por el contrario, independientemente de cuál sea la estructura familiar, cuando ese apoyo no existe, o es muy escaso, o no es el más adecuado, hay mayores posibilidades de desembocar en un fracaso escolar, que como ya sabemos, no es algo que se dé de manera sorpresiva en el último momento de la vida escolar, sino que se va gestando ya incluso desde la infancia, aunque el resultado final se manifieste sólo en la adolescencia cuando es más difícil encontrar soluciones efectivas.

Factor 3: El nivel educativo de los padres

Son numerosos los estudios sociológicos que señalan este factor como una de las causas importantes del fracaso o del abandono escolar. Es un hecho constatado que la relación que un chico o una chica pueda tener con el conocimiento que normalmente se aprende en la escuela, así como su motivación para el estudio, dependen en cierta medida del nivel educativo y cultural de sus padres.

Es más, de acuerdo con algunos estudios, el nivel educativo de los padres no sólo tiene una incidencia comprobada en los logros académicos de los hijos o hijas, sino que además se ha detectado como un factor fiable en la predicción del fracaso escolar (Fernández

et al., 2010; Calero, 2007). En una investigación dirigida por Calero (2008, p. 38) sobre la movilidad social en España, se afirma que “las probabilidades que tienen los hijos de alcanzar un nivel educativo más elevado se incrementan a medida que aumenta el nivel educativo de los padres”. En otra de sus investigaciones, éste autor junto con sus colaboradores determinaron -siguiendo un análisis de regresión- que, a nivel global, “el impacto de la educación de los padres es mayor en los hijos y la educación de la madre influye más en la educación de las hijas” (Calero, 2007, p. 43). En esta misma línea, en el informe Pisa 2003 – centrado en evaluar la competencia en matemáticas- los autores del mismo concluyen que hay una relación directa y positiva entre los logros académicos de la madre y el rendimiento escolar en matemáticas tanto de los chicos como de las chicas (OCDE, 2004, p. 167). Igualmente, los autores del informe para España sobre los resultados de PISA 2006²⁸ –prueba que se centró en evaluar las competencias en ciencias- confirman que “el nivel de formación alcanzado por los padres es uno de los factores más determinantes de los diferentes resultados obtenidos por los alumnos españoles” (Mec, 2007, p. 61).

En el caso de los estudiantes de origen latinoamericano, cuyos padres suelen tener un bajo nivel educativo, se ha visto que por lo general los chicos y las chicas logran grados de escolarización más elevados que sus progenitores (González, 2010, p. 471; Calero, 2007, p. 29). Paradójicamente esto puede llevar a que los padres o las madres –al carecer de los conocimientos necesarios- no les brinden a sus hijos, o hijas, un apoyo adecuado para afrontar las exigencias de la escuela y entonces algunos/as terminan o bien fracasando o abandonando los estudios.

Con respecto a este factor, el informe sobre Inclusión Social en España 2009, resalta, entre otros aspectos, lo siguiente:

“La educación es el mecanismo principal de reproducción intergeneracional de desigualdades sociales. El nivel educativo de los padres es el factor explicativo más importante del logro educativo de los hijos/as, así como de su posición socioeconómica cuando son personas adultas”. (Marí-Klose et al., 2009, p. 180).

“Los resultados ilustran la estrecha relación entre abandono prematuro y el nivel educativo de los progenitores. La vulnerabilidad educativa severa es prácticamente inexistente en las familias donde el padre o la madre tienen educación superior”. (Marí-Klose et al., 2009, p. 197)

²⁸ En cada una de estas pruebas, a la competencia principal se le daba un 55% del tiempo de evaluación. Así en PISA 2000, se dio ese tiempo a la competencia lectora, en 2003 al área de matemáticas, y en PISA 2006 a ciencias. (Mec, 2007, p. 99)

Las dos afirmaciones anteriores ponen en evidencia que las condiciones familiares –y esto incluye el nivel educativo de los padres– son un factor decisivo en el rendimiento escolar y en la trayectoria académica de los individuos. Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela no es la única ni la principal causante del fracaso escolar, como tampoco lo es de las desigualdades sociales. Vale la pena considerar que en términos prácticos, el nivel educativo de los padres es un aspecto sobre el que la escuela no tiene una injerencia directa, ya que, como es obvio, el sistema educativo está diseñado para educar a los hijos, no a los padres. Sin embargo, y justo por la misma razón, la escuela si puede y debe suplir las carencias de la casa, brindando un apoyo mayor a aquellos estudiantes cuyos padres no tienen los recursos educativos suficientes (González, 2010, p. 482-483). Pero adicional a esto, tal como lo hemos mencionado en la introducción de este capítulo, a la sociedad también le corresponde crear espacios inclusivos y mejores mecanismos de igualdad en lo referente a oportunidades tanto educativas como laborales y no sólo para los más jóvenes, sino también para sus progenitores.

Factor 4: Nivel socioeconómico de la familia

Es un hecho constatado, como lo veremos en los siguientes párrafos, que los bajos recursos económicos son un factor que influye decididamente en la mayoría de los casos de fracaso o abandono escolar, sin importar cuál sea el país de origen; también es cierto que esta situación suele afectar en mayor medida a los inmigrantes y más aún a aquellos que provienen de países en vía de desarrollo, y ha sido por esta razón, más los argumentos que expondremos a continuación, que hemos incluido este factor en nuestra primera hipótesis.

Sobre este factor en particular, anota Laosa (1999, p. 379) que, de acuerdo con diversos estudios sociológicos, el estatus socioeconómico de una familia puede afectar la disposición de un niño o una niña para estudiar, lo cual, agregamos nosotros, lo/la hace más proclive al fracaso o al abandono escolar. Así mismo, aunque desde una perspectiva más psicológica, McLoyd (1988, p. 188) subraya que son numerosas las investigaciones que, aun usando diversos métodos, “ofrecen fuertes evidencias de que la pobreza y otras experiencias relacionadas influyen en las funciones cognitivas, académicas y socioemocionales de los más pequeños a través de procesos ambientales que van más allá de las características transmitidas genéticamente”. Esto nos permite anotar que las condiciones socioeconómicas no sólo afectan el rendimiento y la trayectoria académica de una persona, sino que también influyen en su salud física y mental, lo que a su vez termina afectando el desarrollo cognitivo, elemento fundamental para desempeñarse adecuadamente en la escuela y cumplir con los objetivos que la misma propone.

En cualquier caso, y tal como lo señalan Fernández & Rodríguez (2008, p. 327), es un hecho comprobado, en numerosos estudios, “que los resultados académicos de los estudiantes de familias de clase alta son mejores que los de los estudiantes de clase media-baja y baja”. Estos mismos autores señalan, en su análisis de la submuestra española del estudio PISA 2003, que los y las estudiantes “cuyos padres tienen una ocupación de mayor nivel” tienen menos probabilidades de repetir un curso que aquellos con padres o madres con ocupaciones de menor categoría; así mismo los alumnos o alumnas cuyo padre es profesor o cuya madre es profesora también tienen menos probabilidades de repetir (Fernández & Rodríguez, 2008, p. 337). Y como se sabe la repetición de curso es una variable que, en varios estudios, se ha considerado como un predictor fiable del fracaso escolar (Burgaleta, 1998; Lozano, 2003; Fernández Enguita et al., 2010; Fernández & Rodríguez, 2008; Calero, Choi & Waisgrais, 2010; entre otros)

En un análisis más bien reciente sobre la educación venezolana, Herrera (2009, p. 257), afirma que la desigualdad social se hace más evidente al comprobar que existe una indudable relación “entre las condiciones socio-económicas de los alumnos y su probabilidad de éxito o fracaso escolar, es decir de ser o no excluidos del sistema educativo”. Esta misma realidad se repite, con diferentes matices, en todos los países de América Latina, desde el norte de México hasta el sur de Argentina. En Brasil, por ejemplo, la mayoría de los profesores de escuelas públicas no dudan en señalar que las condiciones económicas son un factor absolutamente determinante en los casos de fracaso escolar (Gama & Meyrelles, 2001, p. 105). Ahora bien, ésta no es una situación exclusiva de los países en vía de desarrollo, también se da en aquellos más industrializados. De hecho, el *Informe de la Inclusión Social en España 2009*, subraya que también en este país europeo: “la precariedad económica supone un problema especialmente importante para los hogares en etapas educativas no obligatorias donde los costes de escolarización son más altos” (Marí-Klose et al., 2009, p. 182).

En un artículo más bien reciente sobre las variables que predicen los logros académicos en la educación secundaria en España, los autores señalan que, de acuerdo con los resultados que arrojan las evaluaciones PISA, el estatus socioeconómico de los estudiantes es un factor que explica un gran porcentaje de las variaciones en los resultados, aunque aclaran que esta variación es significativamente inferior con respecto a la media de los países de la OCDE (Martín et. al., 2008, p. 402). Por otra parte, de acuerdo con los resultados de PISA 2006, los alumnos españoles con niveles socioeconómicos más modestos obtienen mejores resultados que sus pares (del mismo nivel socioeconómico) en otros países de la OCDE (Mec, 2007, p. 61). Esta es una noticia positiva, sin duda, pero no demerita la influencia del nivel socioeconómico en los logros académicos de los/las estudiantes. Podríamos deducir

eso sí, basados en esta observación, que el fenómeno del fracaso escolar en España posiblemente tiene otras causas de mayor peso que el nivel socioeconómico de las familias.

Por otra parte, desde una perspectiva más general, porque incluye a todos los países de la OCDE, los resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 han confirmado que los alumnos de origen inmigrante con un contexto socioeconómico y educativo desfavorable tienen mayores probabilidades de tener un bajo rendimiento (OCDE, 2004, p. 173). Esto lo confirman Calero, Choi & Waisgrais (2010, p. 234), quienes señalan que, de acuerdo con los resultados de su investigación, todo indica que “la condición de inmigrante incrementa el riesgo de fracaso escolar”. Sin embargo, al parecer, ni los directores de centros o institutos, ni los profesores disponen de las herramientas adecuadas para dar una respuesta eficaz a esta problemática. Subrayan Fernández et al. (2010, p. 71) que, al examinar cuidadosamente la realidad de nuestras escuelas podemos advertir que, en la práctica cotidiana, el peso real que el origen social tiene sobre los procesos de fracaso y abandono escolar se ve disminuido en el aula a causa de la propia dinámica del sistema y las estructuras sociales que lo sustentan. No obstante, es innegable que el nivel socioeconómico de la familia no sólo afecta el rendimiento escolar, sino que además es un factor que afecta la completa integración de los/las alumnos/as inmigrantes en el sistema educativo, lo cual también incide en el mismo rendimiento. Podemos afirmar además que en ciertos procesos de fracaso escolar influye más el nivel socioeconómico de la familia, que su origen, esto es la nación de procedencia, de los padres o del mismo estudiante. De hecho, hay un buen número de estudiantes inmigrantes –de manera particular suramericanos/as– que, en España y en otros países de Europa, logran llegar a la universidad y alcanzar los máximos niveles educativos (como maestrías y doctorados), pero, por lo general, son estudiantes (chicos y chicas) que suelen provenir de familias con un nivel de ingresos medio o alto.

Ahora bien, aunque, como lo hemos expuesto, es cierto que el nivel social y económico tiene una influencia importante en el desempeño de un estudiante, es necesario hacer dos aclaraciones. La primera: no siempre la menor riqueza se corresponde con un menor rendimiento. La segunda: la mayor renta per cápita es una condición importante pero no la única necesaria, para conseguir mejores niveles educativos (Marchesi & Pérez, 2003, p. 36). De hecho también es posible encontrar algunos casos de estudiantes que aun proviniendo de familias con buenos ingresos, no obtienen buenos resultados en la escuela e incluso fracasan o abandonan sus estudios y también se puede dar el caso contrario, es decir estudiantes que aun proviniendo de familias con bajos ingresos logran construir una trayectoria académica exitosa.

En síntesis, de acuerdo con todo lo expuesto hasta aquí, resulta innegable que el nivel socioeconómico de la familia es un factor que influye en el desempeño académico de cualquier persona²⁹, sea inmigrante o no, y por tanto, debe tenerse en cuenta en un análisis sobre las causas del fracaso escolar, como el que pretendemos hacer en esta tesis. Nuestra tarea consiste en determinar si éste es o uno de los más importantes dentro del contexto que estamos trabajando.

3.2.2 El contexto macro-social

Los tres factores que analizamos en este segundo grupo son, como su nombre lo indica, de carácter macro-social, es decir aquellos que van más allá del propio núcleo familiar o del contexto más próximo como pueden ser las amistades o el barrio donde se vive. En términos generales son circunstancias o situaciones que tienen sus raíces en la sociedad global y sobre las que un adolescente, sea chico o chica, no suele tener una injerencia directa, ni puede modificarlas por sí mismo/a. Los factores que incluimos en este contexto son: la nación de procedencia, en especial su situación socioeconómica y sociopolítica, las oportunidades laborales que ofrece la nación de acogida a los inmigrantes y el estatus de ilegales.

Factor 5: La nación de procedencia y el origen social

Empecemos por subrayar que no son muchos los estudios sociológicos o socioeducativos que analizan en profundidad esta variable para explicar el fracaso o el abandono escolar de los alumnos inmigrantes, lo cual puede deberse, por una parte, a la confusión que existe normalmente entre los conceptos de cultura de origen y nación de procedencia y por otra, quizá, a lo complejo que puede llegar a resultar el análisis. Por fortuna, el sociólogo holandés Jaap Dronkers y otros académicos han desarrollado recientemente diversas investigaciones en las que, tras comparar los resultados de alumnos inmigrantes en diversos países europeos, han constatado que el hecho de ser inmigrante afecta las posibilidades de un individuo de sobresalir académicamente en países altamente desarrollados y que, sin duda, el país de origen de la familia es un factor importante que influye en los resultados académicos que se puedan obtener (Levels & Dronkers, 2008, p. 1412).

Un aspecto que nos impulsó a considerar este factor fue el hecho de que en las encuestas realizadas en la primera fase de esta investigación algunos directores o directoras

²⁹ Esto puede corroborarse en cualquiera de las siguientes referencias: Gama & Meyrelles, 2001, págs. 102 y 105; Marchesi y Pérez, 2003, p. 34; Fernández E. et al., 2010; Marí-Klose et al., 2009; Escudero 2005; López, 2005; entre otras.

de centro pusieron de relieve las diferencias entre estudiantes provenientes del Este Europeo y aquellos/as provenientes de países de América Latina. Según dichas encuestas los primeros, la mayoría de las veces, muestran una mejor disposición para el estudio que los segundos (ver anexo I). Esto ratifica los hallazgos de las investigaciones desarrolladas por Levels & Dronkers (2008) en las que, tras un riguroso análisis de los resultados de las pruebas PISA 2003, concluyen que los inmigrantes procedentes de Europa Occidental, Centro y Suramérica, Norte de África y Asia Occidental suelen mostrar un peor desempeño en las pruebas de matemáticas, en comparación con otros inmigrantes, sin importar cuál sea el país de destino (*opcit.*, p. 1423). Sin embargo, es necesario aclarar que en estos estudios sólo han tenido en cuenta los puntajes en matemáticas y no han tomado en consideración a España como país de destino, ni presentan datos detallados sobre los países de Centro y Suramérica. Éstos son analizados como una región conjunta, la cual, además, sólo aparece mencionada en algunas tablas y sobre todo en las conclusiones finales. Los datos más relevantes suelen ser de otros países³⁰. De todas maneras, no obstante estas limitaciones –al menos con respecto a nuestros objetivos–, lo cierto es que por la magnitud del estudio y la cantidad de países comparados, estas conclusiones tienen un valor de peso y deben tenerse en cuenta para otros estudios relacionados con el tema de la inmigración, como es el caso de estas tesis.

Ahora bien, nos parece importante subrayar que al hablar del país de origen, ya sea de un individuo o de un grupo determinado, no debemos centrar nuestra atención sólo en los aspectos culturales, como pueden ser la etnia o el conjunto de costumbres y artefactos que puedan caracterizar a un pueblo o nación, sino que también debemos mirar las condiciones sociopolíticas y socioeconómicas del país en cuestión, ya que cada nación además de su propia historia (que sin duda es importante), tiene unas circunstancias sociales, económicas y políticas que influyen considerablemente en sus sistemas educativos, en los procesos de aprendizaje de sus ciudadanos, e incluso en el valor que la población en su conjunto le dé a la educación y al conocimiento.

En un estudio reciente, basado en los resultados de las pruebas PISA 2003, los autores observaron que el bajo nivel socioeconómico de un país puede afectar negativamente el desempeño en matemáticas, mientras que aquellos alumnos procedentes de países políticamente estables suelen tener un mejor rendimiento en esta asignatura (Level, Dronkers & Kraaykamp, 2008, p. 846). Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que el fenómeno de la inmigración tiene un carácter transnacional y si se quiere lograr una mejor comprensión de los múltiples factores que afectan, negativa o positivamente, el

³⁰ Esto puede corroborarse en algunas de las tablas que aparecen en Levels & Dronkers (2008) y también en De Heus & Dronkers (2009).

desempeño de los alumnos y alumnas inmigrantes es necesario tomar en consideración no sólo el contexto del país de destino, sino también el del país de origen y los diversos efectos que esta combinación suscita sobre este aspecto en particular (Heus & Dronkers, 2009, p. 14; Levels & Dronkers, 2008, p. 1406).

Para el caso que nos ocupa, este factor resulta de especial interés, si tenemos en cuenta que en el imaginario colectivo de los europeos y en particular de los españoles, muchas veces América Latina se ve como un conjunto de naciones, en apariencia, con muy pocas diferencias entre ellas, todas marcadas, más o menos, por la misma historia, las mismas costumbres, culturas y circunstancias políticas y socio-económicas, lo cual, no es, en absoluto, la realidad. Por esta razón, nos parece importante, que tanto los educadores como la sociedad en su conjunto, e incluso los mismos latinoamericanos, tomen una mayor conciencia de estas diferencias.

Dentro de esta perspectiva, un primer aspecto a resaltar es el referente a los sistemas educativos de los diversos países de origen que estamos analizando, cómo son esos sistemas, cómo funcionan y que tan diferentes pueden ser con respecto al sistema educativo español. Una primera diferencia a resaltar es que en España el sistema educativo es, en cierto sentido, bastante homogéneo, mientras que en los países de América Latina hay una oferta educativa muy variada. Estos sistemas, cada uno a su manera, sustentan los llamados procesos educativos, los cuales comprenden, según Fernández et al. (2010, p. 85), tres elementos fundamentales, a saber: “los aprendizajes, los niveles culturales y las competencias”. Estos tres elementos van de la mano de otros tres que son: la metodología, la calidad de la enseñanza y las relaciones profesor-alumno. En relación justamente con estos procesos y las diferencias que pueden y que de hecho existen entre unos países y otros, estos mismos autores subrayan lo siguiente:

“Hay una relación directa y no entendida del todo entre desarrollo y niveles de aprendizaje. Los mecanismos concretos no son completamente conocidos, pero dependen de varios aspectos de las sociedades de origen: los niveles culturales de la población en general, los de los padres, la capacidad del sistema para ofrecer una escolarización completa y de calidad y, fundamentalmente, la calidad de los estudios de primaria” (Fernández et al., 2010, p. 85).

En el caso particular de las naciones de América Latina los seis aspectos antes mencionados más los que estos autores señalan en la cita, presentan variaciones realmente significativas dentro del propio sistema educativo de cada país y estas diferencias dependen del tipo de escuela en la que un chico o chica pueda estudiar (esto es, si es pública o privada), de la ubicación geográfica (si es urbana o rural), de sus costos, su prestigio y las posibilidades que cada centro educativo ofrece a sus estudiantes.

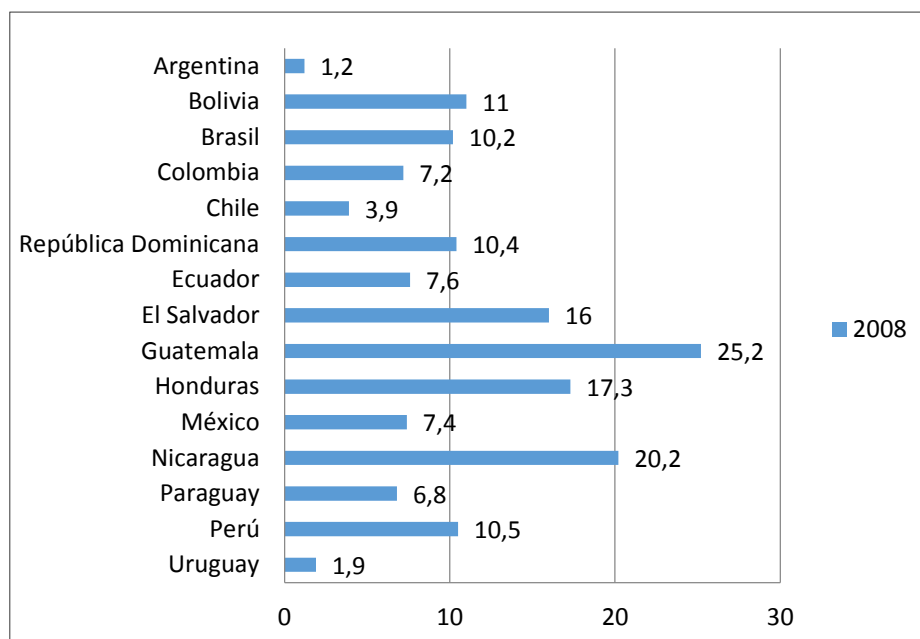
De los aspectos mencionados en la cita anterior queremos centrarnos de manera especial –por su particular relevancia en el contexto socioeducativo de los países que son objeto de este estudio– en tres de ellos, a saber: 1) los niveles culturales de la población en general; 2) la capacidad del sistema para ofrecer una escolarización completa y de calidad y 3) la calidad de los estudios de primaria. Pero antes de profundizar en estos aspectos, nos parece importante recordar que, no obstante algunos progresos en el tema, América Latina sigue siendo una de las regiones del mundo con un mayor índice de desigualdad en términos de la distribución de la riqueza, y esto afecta sustancialmente al sistema educativo en su conjunto³¹. Son abismales las diferencias en cuanto a la calidad de la educación que reciben los sectores más desventajados de la población con respecto a la que reciben aquellos con una mejor posición socioeconómica. Y las diferencias no se dan sólo entre zonas urbanas y rurales, sino también al interior de las ciudades, incluso en aquellas supuestamente más desarrolladas.

En relación con los niveles culturales de la población en general es necesario tener en cuenta que, dadas las abrumadoras diferencias sociales, son pocos los que logran incluso terminar la educación secundaria y menos todavía los que tienen acceso a una educación superior de calidad. Y más reducido aún es el grupo de aquellos que quieren y pueden asistir con regularidad a actividades culturales tales como exposiciones de obras de arte, conciertos de música (en especial clásica, blues, jazz), obras de teatro, de ópera, de zarzuela, ferias del libro y otras expresiones por el estilo.

Por otra parte, está el bajo índice de lectura que presentan los diferentes sectores de la población (niños/as, jóvenes y adultos) en estos países. Además de las posibles falencias del sistema educativo, otro factor que contribuye al bajo índice de lectura y por consiguiente al bajo nivel cultural, es la falta de una red de bibliotecas sólidamente organizada como la que es posible encontrar en España o en otros países de Europa. De hecho, en prácticamente todos los países de América Latina, la mayoría de bibliotecas públicas prestan un servicio deficiente, están distribuidas de manera desigual en cada territorio, tienen personal poco capacitado y poco motivado, su infraestructura es inadecuada, sufren atraso tecnológico, tienen colecciones desactualizadas y carecen de programas de fomento a la lectura (Dávila, 2005, p. 12). Sin duda existen algunas excepciones a esta regla, pero además de ser pocas las bibliotecas realmente buenas, un porcentaje muy reducido de la población tiene acceso directo a ellas.

³¹ Se estima que el índice de pobreza en América Latina, incluyendo pobreza y pobreza extrema, es del 40% (Puryear & Malloy, 2009, p. 2). Según un informe más reciente, en el 2009 este índice era del 45%, aproximadamente, mientras que para el 2011 era del 40,9% [con un 29,4% de pobreza y un 11,5% de pobreza extrema o indigencia] (CEPAL, 2012, p. 14)

Gráfico 3.1 Tasa de analfabetismo en la población de 15 años y más según país, para el año 2008.



Fuente: Base de datos del SITEAL (Siteal, 2010)

En lo referente al segundo punto: la capacidad del sistema para ofrecer una escolarización completa y de calidad, todos los indicadores³² confirman que aún es mucho el camino que falta por recorrer en este aspecto tan crucial para el desarrollo de un país. Para empezar, con excepción de Argentina, Chile y Uruguay, en todas las demás naciones que conforman esta región, la tasa de analfabetismo supera el 5% (ver gráfico 3.1), índice establecido por la UNESCO y por la OEI³³ como máximo posible para poder decir que una nación ha erradicado el analfabetismo. Por otra parte, no obstante que la educación aparece como un derecho fundamental en las diferentes constituciones nacionales, en ningún país de América Latina, con excepción de Cuba, los gobiernos logran garantizar el acceso de toda la población a la educación obligatoria.

³² Uno de los más importantes en relación con la educación es el *Human Development Index of Education*, elaborado por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP), en conjunto con otras asociaciones. Éste índice puede consultarse en internet en: <http://hdr.undp.org>.

³³ Así lo confirma un informe del SITEAL (2010). Siteal: Sistema de Información de tendencias educativas de América Latina.

Tabla 3.2. Tasas de escolarización primaria en 17 países de América Latina en 2008

País	Tasa neta de escolarización primaria	Tasa de escolarización primaria a los 9 años	Población con primaria completa a los 15 años
Argentina	93,9	97,8	96,0
Bolivia	90,7	99,1	87,0
Brasil	95,7	98,1	87,4
Colombia	91,1	95,9	90,4
Costa Rica	96,0	99,1	94,2
Chile	91,4	98,8	97,7
República Dominicana	87,8	96,0	75,5
Ecuador	92,3	97,9	94,0
El Salvador	88,7	95,9	76,5
Guatemala	87,6	93,3	59,5
Honduras	81,7	94,9	74,0
México	95,6	98,3	95,5
Nicaragua	84,0	90,0	62,7
Panamá	97,6	98,7	93,7
Paraguay	93,9	99,0	90,4
Perú	92,5	96,3	91,3
Uruguay	95,1	98,8	96,9

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del informe de SITEAL (2011, pp. 3-4)

Cabe destacar que en los últimos diez años ha habido algunos progresos importantes en lo referente a la cobertura de la educación primaria; de hecho, la tasa promedio de escolarización a los 9 años, en toda la región, ronda el 97%³⁴ (ver tabla 3.2). Pero, a medida que avanza la edad, el porcentaje de escolarización disminuye, por ejemplo, la proporción de niños y niñas escolarizados entre los 12 y 14 años “oscila actualmente entre el 82% y el 97%” (SITEAL, 2013), dependiendo principalmente del nivel socioeconómico. En cuanto a los y las adolescentes, entre los 15 y 17 años, “las tasas de asistencia de este grupo de edad oscila entre el 53,4% y el 92%” (SITEAL, 2013). Para los jóvenes entre 18 y 24 años, el

³⁴ Este dato lo calculamos con base en los datos sobre escolarización que aparecen en el informe de Siteal titulado: El desafío de universalizar el nivel primario (ver SITEAL, 2011, tabla 1, p. 3). En otro informe de SITEAL (2013, p. 4) en la mayoría de los países de la región “la tasa de los niños de entre 6 y 11 años se acerca a la universalidad”.

porcentaje oscila entre el 22% y el 65%, dependiendo también, en buena medida, del nivel socioeconómico. Sin embargo, no obstante los buenos avances logrados en materia de cobertura en la última década, el problema mayor sigue siendo la deserción escolar; de hecho, un porcentaje muy alto de chicos y chicas no logra ni siquiera terminar el ciclo completo de la educación primaria (5 niveles en total) y abandonan sus estudios antes de cumplir los 15 años. Según un informe de SITEAL, la proporción de adolescentes que logró finalizar dicho nivel, en 2008, fluctuaba entre el 60 y 97%, “lo cual revela las dificultades diferenciales de los sistemas educativos para sostener y acompañar a los niños [y niñas] durante su paso por la escuela primaria” (SITEAL, 2011, p. 3).

Por último, en lo referente a la calidad de la educación primaria, tal como ya lo hemos manifestado anteriormente, ésta no es igual para toda la población. Un punto crítico que favorece estas desigualdades educativas es el relativo a la preparación del profesorado y a los recursos materiales disponibles. No todo el profesorado tiene acceso al mismo tipo de preparación, ni todos los centros públicos tienen la misma cantidad, ni la misma calidad de recursos. También hay algunas diferencias, quizá menos abruptas, entre aquellos y aquellas que trabajan en colegios privados. Aunque puede haber algunas excepciones, es común que los profesores y las profesoras con mejores perfiles se encuentren ubicados en centros urbanos de carácter privado, mientras que en las escuelas públicas y en especial en las rurales se encuentra el profesorado con menor preparación, el cual además debe desarrollar su labor, en muchos casos, con recursos educativos mínimos. Por último, pero no por ello menos importante, los sueldos del profesorado no son ciertamente los mejores y la profesión docente (en especial a nivel de educación primaria y secundaria) no goza de un gran prestigio, factores que influyen decisivamente en la calidad de la educación de cualquier país, tal como lo confirman Barber & Mourshed (2008, pp. 22 y 25) en el Informe McKinsey sobre los sistemas educativos con mejor desempeño. No obstante todo lo anterior, es necesario decir que en estos países también es posible encontrar centros escolares y universidades donde se imparte una educación de alta calidad; el problema, naturalmente, es que son pocos los que pueden acceder a este tipo de educación.

Ciertamente, la nación de procedencia no es un factor que incida –por sí solo– en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as. Lo que incide son, sobre todo, las condiciones sociales, económicas y políticas de la nación de la cual se proceda y, también, la edad a la cual se haya dejado el país de origen. Adicionalmente, aunado a esas condiciones de la propia nación de procedencia, debemos tomar en consideración el origen social de los individuos, entendiendo por ello las condiciones particulares sociales, culturales y económicas en las cuales cada uno nace y crece. Aunque las condiciones económicas de un país no sean las mejores, si el estudiante nace dentro de una familia con buenos ingresos y un

buen capital cultural y social, tendrá buenas probabilidades de lograr un cierto éxito académico. Pero si a las malas condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de una nación determinada se agregan unas condiciones personales de precariedad tanto económica como de capital social y cultural, sin duda las posibilidades de tener una buena trayectoria académica se disminuyen considerablemente, o por lo menos el camino será mucho más difícil.

Como lo subrayan numerosos estudios, las condiciones sociales en las que una persona crece influyen significativamente en su adaptación a la escuela, y por consiguiente en su trayectoria académica y luego, ya en la vida adulta, en su inserción laboral. La realidad nos muestra que los jóvenes procedentes de familias de clase trabajadora, con respecto a los de clase media, no sólo tienen menos oportunidades de acrecentar su conocimiento más allá de lo que la escuela les ofrece, sino que además suelen manejar unos códigos restringidos y tienen unas expectativas cortoplacistas, lo que les dificultan su adecuación al sistema educativo (Burgaleta et al., 1988, p. 18). Pero el problema no es sólo de adecuación, sino de oportunidades, ya que, el origen social suele condicionar el tipo de colegio que se escoge así como la profesión que, eventualmente, se pueda llegar a estudiar y a ejercer. Es más, tal como lo señalaron Bourdieu & Passeron (1977, p. 158), en la dinámica de la sociedad moderna el origen social marca sustancialmente la trayectoria académica de cualquier persona, toda vez que “las ventajas y las desventajas sociales se retransmiten progresivamente, mediante selecciones sucesivas, en ventajas y desventajas educativas”.

En un estudio sobre la supuesta relación entre delincuencia y la llamada clase obrera, Kelly & Balch (1971, p. 420) observaron que los/as estudiantes provenientes de este tipo de familias tienen una mayor probabilidad de obtener notas bajas, tener un bajo puntaje en las autoevaluaciones, mostrar poco interés por los asuntos del colegio y participar muy poco o nada en actividades extraescolares. Igualmente observaron que, si bien no existe una relación directa entre clase obrera y delincuencia (al menos de acuerdo con los resultados de este estudio), los jóvenes procedentes de esta clase social suelen presentar ciertos comportamientos anti-escuela, tales como: escaparse de clase, abandonar definitivamente el colegio, fumar, beber y trasnochar con los amigos (*opcit.*, p. 420). Si bien estos autores no relacionan el origen social con el fracaso escolar, es claro que el pertenecer a una clase obrera influye en tener ciertas actitudes como las mencionadas anteriormente que pueden interferir en el rendimiento escolar de un individuo, sea chico o chica, hasta el punto de que él o ella se encuentre en una situación de fracaso definitivo.

Por otra parte, existen varios estudios psicosociales que ponen en evidencia que vivir por un largo periodo de tiempo en condiciones de pobreza tiene efectos negativos sobre el desempeño académico (McLoyd, 1998, p. 190). Pero esto no ocurre sólo en condiciones de pobreza extrema. En términos generales, los niños y las niñas que nacen y crecen en un

contexto de bajo nivel socioeconómico tienen normalmente un desempeño escolar inferior al de aquellos y aquellas que crecen en contextos de un nivel socioeconómico medio; este hecho —anota McLoyd (1998, p. 192)— lo confirman diversos estudios mediante indicadores relacionados con el logro académico tales como: los puntajes en las evaluaciones, suspensión de materias, repetición de cursos, la necesidad de estar en programas de apoyo, los porcentajes de graduados en educación secundaria, los porcentajes de abandono escolar y los años de permanencia en la escuela.

Muy seguramente los jóvenes de origen latinoamericano que actualmente estudian en los institutos de Navarra no han nacido en condiciones de pobreza extrema, pero sí en contextos de bajo nivel socioeconómico y bajos niveles de capital social y cultural. Esto, aunado a los no siempre eficientes sistemas educativos y al bajo nivel cultural que suele caracterizar a los países de América Latina se convierten, para los que emigran, en una clara desventaja con respecto a los estudiantes autóctonos. Como ya lo mencionamos anteriormente, la desventaja será mayor, cuánto más tarde deban o decidan emigrar. La edad de ingreso al nuevo sistema educativo es un factor decisivo en los casos de fracaso escolar, pero sobre esto hablaremos más en profundidad en el capítulo siguiente.

Ahora bien, la pregunta central que podemos plantear aquí es esta: ¿es posible ofrecer una solución a esta problemática tan compleja en los centros e institutos de Navarra? Desde nuestro punto de vista, hemos de decir que ciertamente no es obligación directa del sistema educativo de la Comunidad Foral ofrecer una respuesta a los problemas que aquí hemos planteado. Sin duda, las soluciones de fondo son responsabilidad directa de los gobiernos tanto de América Latina, como de las naciones más desarrolladas. No obstante, lo que sí puede y debe hacerse es preparar y concienciar mejor al nuevo profesorado sobre las realidades de los países que conforman esta región, y más teniendo en cuenta que, como ya lo hemos anotado anteriormente, estos estudiantes constituyen, al menos en Navarra, alrededor del 50% de la población inmigrante en edad escolar.

Factor 6: Las oportunidades laborales

En el mundo contemporáneo y más aún en las naciones occidentales hay una relación directa, innegable, entre la escuela y el mercado laboral. Como lo hemos subrayado en otros momentos, los sistemas escolares están pensados, no tanto para educar y hacer crecer el conocimiento, sino en especial para cumplir con los requisitos que la sociedad exige en materia laboral. Mientras mejor sea el currículum académico que se tenga, mejores serán las posibilidades de conseguir un buen trabajo, es decir un empleo de cierto prestigio y bien remunerado. Aunque esto no siempre se cumple, ya que depende de la carrera que se escoja

y del nivel socioeconómico de cada persona. De todas maneras, en la sociedad contemporánea, muchas personas no estudian tanto por el deseo de aprender, sino más bien por el interés de mejorar su situación laboral y, sobre todo, su situación económica. Sin embargo, como bien sabemos, no todos, ni todas tienen las mismas oportunidades para avanzar en el escalafón académico y por lo tanto tampoco tienen las mismas posibilidades para conseguir buenos empleos.

En un famoso artículo, Fordham & Ogbu (1986, p. 179) anotaron que una de las causas que incidía en el bajo rendimiento y en el fracaso escolar de los estudiantes afroamericanos en Estados Unidos es, lo que estos autores llaman “el techo laboral” o “*job ceiling*”, es decir las limitaciones para acceder a un buen trabajo con respecto a la cultura dominante. Esta misma idea la ratifican en otro artículo Ogbu & Matute-Bianchi (1986, p. 93) quienes subrayan que la falta de oportunidades económicas que pueden percibir las minorías debilita su motivación hacia la escuela y demerita -para quienes pertenecen a estos colectivos- el esfuerzo que supone el éxito académico. Aunque en los más de veinte años transcurridos desde la fecha de estas dos publicaciones hasta ahora la sociedad haya evolucionado en este aspecto, es innegable que la desigualdad social sigue siendo un fenómeno vigente y que estas limitaciones siguen existiendo tanto en Norteamérica, como en los diversos países que conforman hoy la Comunidad Económica Europea. No es un secreto que en los países desarrollados, como es el caso de España, ese techo laboral afecta en especial a los colectivos de inmigrantes procedentes de países del tercer mundo, tales como aquellos que son objeto de este estudio (Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana). Y –como lo anotamos en el capítulo anterior- en el presente siglo (e incluso desde finales del siglo XX), esas limitaciones son mayores para aquellos/as que no tienen alguna formación profesional y más aún para aquellos/as que no obtienen el título de graduado en educación secundaria. No nos cabe duda de que la actual crisis económica acrecentará estas limitaciones para acceder al mercado laboral, ya que éste se vuelve cada vez más reducido y más exigente. Una situación que por demás acrecienta el desempleo juvenil, problemática que adquiere unas dimensiones cada vez más alarmantes, y que por ello, como lo señala H. Eckert (2006, p. 40), constituye hoy por hoy “uno de los problemas sociales más incandescentes”.

En el contexto Español, por su parte, un estudio reciente sobre algunas causas macro-sociales del fracaso escolar en este país, entre ellas el mercado de trabajo y las perspectivas laborales de los más jóvenes, ha llamado la atención sobre el hecho de que muchos jóvenes de 16 años comienzan a esa edad a buscar trabajo ya sea por necesidad o por desmotivación y luego, “lo que comienza como un trabajo complementario puede acabar con el abandono de los estudios sin obtener una titulación” (Pérez & Morales, 2012, p. 59). Por otra parte, en el mismo estudio se encontró que hay “una correlación fuerte, positiva y altamente significativa entre el porcentaje de alumnos no titulados en ESO y el porcentaje de

ocupados en el sector de la construcción” (Pérez & Morales, 2012, p. 59). De acuerdo con las autoras de dicho estudio, un factor que podría explicar esta correlación es “la poca cualificación exigida en este sector”, ya que ello precipita la salida de los jóvenes del sistema educativa especialmente en las regiones donde ese mercado es más fuerte (Pérez & Morales, 2012, p. 59). En síntesis, afirman Pérez & Morales (2012, p. 60) que, según los datos analizados, “parece claro que el fracaso escolar puede venir explicado por factores educativos y por factores relacionados con el nivel económico o nivel de renta de la región, la estructura sectorial de la población ocupada y las posibilidades que la región ofrece a los jóvenes para encontrar trabajo o la cualificación requerida en ellos”. En pocas palabras, el mercado laboral sí puede tener una clara influencia en la trayectoria académica de las personas, en algunos casos para bien y en otros para mal.

Por otro lado, en este nuevo contexto de crisis económica, el papel de la escuela como tamizadora de talentos se acentúa, lo cual obviamente afecta principalmente a aquellos “cuyos hábitos sociales se encuentran alejados en mayor o menor grado de los códigos sociales valorados por la escuela” (Eckert, 2006, p. 44). Este papel tamizador de la escuela aunado a la falta de oportunidades laborales puede ser un factor de desmotivación hacia el estudio, especialmente para el alumnado inmigrante con escaso recursos económicos y culturales. Aunque los estudiantes sean más o menos conscientes de la importancia de la educación para poder progresar y ascender en la escala social, la realidad nos muestra que esa idea generalizada no es motor suficiente para evitar el fracaso escolar, el cual, tal como lo señala Eckert (2006, p. 54), “sigue siendo dependiente de la insuficiencia de la oferta de empleo dirigida a los jóvenes en general”. Por otra parte, está el deseo y la necesidad de muchos jóvenes de conseguir dinero aunado a su desmotivación hacia la escuela, por lo que prefieren salir al mundo laboral antes que continuar sus estudios. Como lo señalan Bolívar & López (2009, p. 65), “en el descontento de parte del alumnado con su paso por el sistema escolar unido al atractivo de una demanda laboral de mano de obra no cualificada, previa a la crisis económica actual, que ha supuesto una competencia desleal para el sistema de formación”.

De todo lo expuesto hasta aquí nos surgen tres preguntas: la primera es, ¿cómo perciben los jóvenes inmigrantes esta situación del desempleo juvenil?; la segunda es, ¿los y las adolescentes de origen latinoamericano perciben una falta de oportunidades laborales en el contexto español que afecta directamente a este colectivo?; y la tercera, ¿ellos y ellas creen que esta falta de oportunidades incide en el fracaso escolar? Partimos, en este caso, de la hipótesis de creer que sí hay un techo laboral -usando la expresión de Fordham y Ogbu (1986)- para los inmigrantes y que además esas limitaciones o falta de oportunidades afectan la motivación y el rendimiento escolar, y por consiguiente pueden incidir en el fra-

caso escolar de algunos/as estudiantes. Si bien en el contexto español, los inmigrantes latinoamericanos tienen la ventaja, con respecto a otros grupos, de hablar la misma lengua, creemos que su condición de inmigrantes aunada a sus condiciones socioeconómicas y socioculturales, son un obstáculo para su integración social, lo cual afecta también su acceso al mercado laboral. Y si un adolescente, sea chico o chica, percibe -ya sea por sus propias condiciones personales y familiares o por la lectura que hace de la realidad- que el esfuerzo que implica el estudio no va a significar mejores oportunidades hacia el futuro, entonces puede caer en una desmotivación tal que ya no le importe obtener malos resultados y, casi sin darse cuenta desemboque en una situación que le impida obtener el título de la educación secundaria obligatoria. Decimos que “casi sin darse cuenta”, porque estamos seguros que ningún estudiante busca deliberadamente el fracaso escolar y si los hay, será un porcentaje muy reducido.

Factor 7: El estatus de ilegales

Si a la situación de inmigración añadimos un problema de indocumentación o estatus de ilegalidad, el panorama para un adolescente resulta aún más complejo y desolador. Es innegable que la inestabilidad legal que puede sufrir uno o varios miembros de una familia ocasiona tensiones y angustias en el entorno familiar, lo cual puede afectar, y de hecho afecta el rendimiento escolar de los más jóvenes.

Para las/los inmigrantes provenientes de países del Tercer Mundo, como es el caso de las/los estudiantes latinoamericanos/as, la situación de ilegalidad está asociada directamente a la inestabilidad laboral del padre y/o de la madre. Con frecuencia los trabajadores inmigrantes desempeñan labores que tienen un ciclo o periodo limitado y que por lo mismo no permiten una estabilidad a largo plazo, sino que, por el contrario, los obliga a someterse a contratos temporales. Y en muchos casos -tal como lo señalan Escofet et al. (1998, p. 76)- cuando el contrato se termina, su situación jurídica (y económica) vuelve a ser incierta. Situaciones de este tipo crean un contexto que puede, perfectamente, ocasionar inestabilidad emocional en un adolescente, para quien la escuela, muy seguramente, pasará a ser una de sus últimas preocupaciones. Además, los padres, centrados más en conseguir el sustento diario o en resolver su situación de ilegalidad, no logran tener un contacto adecuado con la escuela, ni darles a sus hijos o hijas la atención que necesitan.

No cabe duda de que los estudiantes, hijos o hijas de padres indocumentados son particularmente vulnerables y requieren más apoyo -dentro y fuera de la escuela- que aquellos alumnos/as con sus papeles en regla (González, 2010, p. 473). Para entender mejor la calidad y el tipo de apoyo que ellos y ellas necesitan, es muy importante tener en cuenta

que las barreras que impiden a los estudiantes indocumentados completar e ir más allá de la educación secundaria obligatoria no son sólo económicas. Como lo afirma González (2010, p. 471), en la trayectoria escolar de estos estudiantes también inciden la estructura de los centros, y los ya mencionados “mecanismos escolares de estratificación” que, por lo general, afectan notablemente más a aquellos y aquellas que sufren desventajas sociales, económicas y culturales. Por otro lado, la situación de indocumentación genera un temor constate al castigo por parte de las autoridades competentes y puede, también, acarrear un rechazo o estigmatización de los propios compañeros (González, 2010, p. 482). Y como si lo anterior fuera poco también puede ocurrir que, a causa de su situación, el alumno(a) sea estereotipado(a) por parte del profesorado como un chico, o chica, problema de quien no se espera mucho en la escuela (Flores-González, 2002, p. 52; González, 2010, p. 482).

En síntesis, el estatus de ilegalidad es un factor que también puede incidir, junto con otros claro está, en los casos de fracaso escolar. De todas maneras cabe señalar que, de acuerdo con informes de prensa, el porcentaje de la inmigración ilegal en España ha disminuido ligeramente en el último año; por otra parte, la mayoría de inmigrantes indocumentados llega sobre todo a Andalucía y Levante, proveniente, en especial, de países del continente africano³⁵. Por estas razones, podemos inferir que esta situación no es algo común entre la población latinoamericana residente en Navarra y seguramente no es un factor relevante en los casos de fracaso escolar que se presentan en esta comunidad autónoma.

3.2.3 El contexto de proximidad o contexto micro-social

En este tercer grupo incluimos cinco factores que hacen parte del contexto más próximo de los individuos, es decir que hacen parte de su cotidianidad, a saber: el capital social, el centro docente, el entorno urbano, las amistades y el manejo del tiempo libre. Son factores sociales sobre los que un joven, sea chico o chica, puede tener alguna injerencia. Hemos incluido aquí el entorno urbano, es decir el barrio, que si bien no es fácilmente modificable, un chico o chica, con una guía adecuada, puede llegar a tener el poder para que ese entorno no lo afecte de manera significativa en sus estudios. Por otra parte, siempre existe la posibilidad de cambiar de barrio y aunque ello dependa de otras circunstancias, la posibilidad está. En cualquier caso la influencia del entorno depende, en buena medida, del ambiente familiar. A continuación profundizaremos sobre qué son y cómo influyen estos cinco factores que hacen parte del contexto de proximidad en el fracaso escolar.

³⁵ Ver informe de prensa: “La llegada de inmigrantes irregulares a España baja el 3% en el primer trimestre” del 3 de agosto de 2012. Disponible on-line en: <http://www.20minutos.es/noticia/1556205/0/disminuye/llegada/inmigrantes-ilegales/>

Factor 8: El capital social

En términos simples, con quién, con qué frecuencia, por qué y de qué manera nos relacionamos constituye el capital social de un individuo o de un grupo. Desde una perspectiva más científica, el capital social es una forma de analizar y medir la importancia de las relaciones a lo largo de nuestra trayectoria vital. Las teorías sobre el capital social tienen su raíz en las ideas desarrolladas por tres grandes sociólogos: Pierre Bourdieu, James Coleman y Robert Putman (Field, 2003, p. 13). Si bien cada uno de ellos aborda y desarrolla el concepto desde una perspectiva diferente, en líneas generales, “los tres consideran que el capital social consiste en las conexiones personales y en la interacción interpersonal, junto con el sistema de valores compartido y asociado a estos contactos” (Field, 2003, p. 13).

De estos tres sociólogos, Bourdieu y Coleman fueron los que más influyeron en la sociología de la educación (Field, 2003, p. 45). Pierre Bourdieu, por su parte, desarrolló el concepto de capital cultural y su efecto en la educación de los más jóvenes, mientras que James Coleman profundizó más sobre las relaciones entre capital social y los logros académicos de los estudiantes. De hecho, éste último ve el capital social como “el conjunto de recursos que existen potencialmente en las relaciones familiares y en la organización social de una comunidad y que son útiles para el desarrollo cognitivo o social de un niño o de un joven. Estos recursos son diferentes para cada persona y pueden constituir una ventaja importante para los niños y los adolescentes en el desarrollo de su capital humano” (Coleman, 1994, p. 300; Field, 2003, p. 24). Y para otros pueden constituir más bien una desventaja, en tanto que puede representarles un obstáculo para su adecuada adaptación al sistema educativo y su desarrollo dentro del mismo.

Aunque algunos sociólogos han rebatido las teorías de Coleman (Field, 2003, p. 46-47), hay muchos estudios³⁶ que afirman que el capital social sí está relacionado con el desempeño académico y con la trayectoria educativa de niños, jóvenes y adolescentes; lo que quizá no se ha logrado determinar con absoluta claridad es si los “efectos beneficiosos del capital social aumentan o reducen las desventajas educativas de los grupos sociales más desfavorecidos” (Marí-Klose et al., 2009, p. 185). A pesar de esta dificultad aparente, es posible suponer que si un joven que crece en un ambiente de bajos recursos económicos lograra entablar buenas relaciones con una o varias personas de cierto nivel socioeconómico y cultural, ello puede redundar de manera positiva en su trayectoria académica e incluso en su inserción laboral. Mientras más amplio sea el círculo de amistades con un buen nivel socio-cultural y socioeconómico, mejores serán las perspectivas presentes y futuras. Por el con-

³⁶ Puede corroborarse en: Marí-Klose et al., 2009, p. 185; Field, 2003, p. 46; McNeal, 1999, p. 134; Coleman, 1988, p. 118.

trario, si el/la estudiante se mueve dentro de un círculo de amistades con un nivel sociocultural y socioeconómico similar o inferior al suyo propio, habrá mayores probabilidades de no lograr una movilidad social significativa, y en los casos más críticos podría llevarlo/la a un fracaso escolar, con todo lo que ello conlleva en materia de oportunidades sociales y laborales.

Para Coleman (1988, p. 110), el capital social de la familia está delimitado principalmente por las relaciones de los niños y/o niñas con sus padres y con otros miembros de la familia, cuando los hay. Para otros autores, en cambio, el capital social de la familia está más determinado por la participación directa de los padres en la educación de sus hijos (McNeal, 1999, p. 119). En cualquier caso, es un hecho que la familia es una fuente esencial del capital social con el que un infante o incluso un adolescente, llega a la escuela y que por demás le sirve de base para su adaptación y su evolución dentro de la misma. En el caso de los adolescentes éste un factor especialmente importante cuando se trata de chicos o chicas inmigrantes que llegan a un nuevo país y por consiguiente a un nuevo sistema educativo ya con cierta edad.

¿Pero cómo podemos medir el capital social de una familia? Dado el interés que este tema despierta, existe una buena variedad de respuestas a esta pregunta. Para Lozano (2003, p. 47), por ejemplo, el capital social, constituido principalmente por el clima educativo familiar y la influencia del mismo, se valora de acuerdo con “el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos, que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de relaciones, de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, etc.” Una respuesta más precisa la ofrece el estudio desarrollado por Ralph McNeal (1999), en el que expone los siguientes indicadores para medir el capital social de la familia: el grado de comunicación entre padres e hijos/as sobre diferentes asuntos, el nivel de atención que los padres prestan a los problemas educativos de sus hijos, el grado de implicación de los mismos en las asociaciones de padres y madres de alumnos, y la frecuencia con que padres y madres se dirigen a los profesores o tutores de sus hijos o participan en actividades escolares (Marí-Klose et al., 2009, p. 185)³⁷. Como puede observarse, ambos autores destacan las relaciones dentro de la familia como base fundamental del capital social. Las demás relaciones que se puedan construir durante la etapa escolar también pueden tener una cierta influencia en el rendimiento académico (tal como lo veremos más adelante), pero dicha influencia estará mediada por el tipo de relaciones intrafamiliares que cada uno tenga.

³⁷ Ralph McNeal (1999) desarrolla estos indicadores a lo largo de todo su artículo, pero la lista de los mismo la ofrece de manera más puntual el estudio de Marí-Klose et al. (2009) y por eso lo mencionamos en esta cita.

La base fundamental del *capital social de una familia*, es decir de las relaciones que dentro y fuera de ella se formen, es lo que en psicología se denomina el *ambiente* o *clima familiar*, el cual resulta ser un maestro intangible que transmite al niño o a la niña, y, por supuesto, también a los adolescentes, actitudes y comportamientos que o bien favorecen el desempeño en la escuela o bien lo pueden limitar. Nos atrevemos a afirmar incluso que algunos comportamientos graves de indisciplina, así como ciertos comportamientos violentos o agresivos, son, en muchos casos, aprehendidos en la casa más que en la escuela. Profesores, orientadores y psicopedagogos no dudan en manifestar que “el ambiente hogareño ciertamente es un elemento básico en la formación escolar” (Truk, 2004, p. 105). De hecho, diversos estudios han mostrado que: “los climas familiares son el principal determinante de los resultados educativos en la infancia y la adolescencia” (Marí-Klose et al., 2009, p. 261) y que en situaciones de pobreza, el ambiente familiar puede ser la diferencia para lograr un buen o un mal desarrollo cognitivo, de manera especial en niños o niñas que están en la etapa de la educación infantil (Brooks-Gunn & Duncan, 1997, p. 65). En el caso particular de los adolescentes es importante tener en cuenta que el capital social y su efecto en el rendimiento académico, está directamente relacionado con el tipo de relación que sus padres tejan con ellos (Crosnoe, 2004, p. 273 y 276).

Para entender mejor, al menos desde un punto de vista teórico, la posible incidencia del capital social en los fenómenos del fracaso y el abandono escolar, además de los indicadores propuestos por McNeal, resulta útil apoyarse en la concepción de James Coleman, quien lo define, en términos de su función, de la siguiente manera:

“[El capital social] no es un ente único sino una variedad de entes diferentes, con dos elementos en común: cada uno de ellos constituye algún aspecto de las estructuras sociales, y facilita ciertas acciones de los actores –sean personas o grupos– dentro de la estructura. Al igual que otros tipos de capital, el capital social es productivo, y hace posible el logro de ciertos fines que si este faltase no se lograrían” (Coleman, 1988, p. 98)

Más allá de la visión tayloriana que subyace a esta definición, los elementos que ofrece nos permiten ahondar en el análisis del problema. En primera instancia, al ser una variedad de entes, podemos afirmar que el capital social está determinado por una multiplicidad de factores; de hecho, basta pensar que un solo individuo puede tener una variedad indefinida de relaciones, cada una con características y grado de influencia diferentes. En el caso particular de aquellos estudiantes en riesgo de fracaso escolar, las diversas relaciones que éstos entablan (incluyendo aquellas con sus profesores/as y con sus padres y madres) no son siempre las más favorables para ayudarlos a superar sus miedos y sus dificultades

académicas. También están, por supuesto, las otras relaciones que se entablan fuera de la escuela que pueden o no influir en la trayectoria educativa de una persona.

Otro aspecto, no menos importante, es la dificultad que pueda tener un chico o una chica para relacionarse con otras personas, en especial con aquellas que tienen un mejor estatus socioeconómico y que, en un momento dado, podrían ayudarlo/la a superar ciertos obstáculos. Sin embargo, como bien sabemos ésta es una dinámica compleja que no siempre se da, ya que las clases altas tienden a crear barreras para protegerse y para impedir que las clases menos favorecidas asciendan en la escala social. Por otra parte, está el hecho de que “en términos del capital social, estar en desventaja (física o socioeconómica) socava la voluntad de un individuo para interactuar o para involucrarse socialmente con sus vecinos, agudizando las percepciones de impotencia y de desconfianza” (Laurence, 2011, p. 73). Al verse socavada la voluntad, pueden resultar menguados el interés y la motivación por el estudio y no sólo eso, sino que también se afecta la autoestima y el interés por relacionarse con personas de una posición social diferente. La realidad nos muestra siempre que los estudiantes más desventajados suelen tener pocos recursos no sólo económicos sino también sociales, culturales e incluso cognitivos (por la falta de oportunidades para desarrollar su potencial), todo lo cual es un obstáculo en sus acciones diarias, y de manera especial en su adecuado desempeño escolar; de hecho, como ya lo hemos señalado anteriormente, esta falta de recursos puede propiciar el desenganche progresivo de la escuela.

Ahora bien, en respuesta a esta problemática, los profesores y directores de centro no pueden seguramente suplir las carencias económicas, pero sí pueden hacer mucho por suplir las carencias de capital social de un estudiante cuyo punto de partida no sea el mejor (González, 2010, p. 482; Dowrick & Crespo, 2005, p. 596). Los resultados de algunas investigaciones desarrolladas en el ámbito anglosajón muestran que “el éxito y el fracaso de los estudiantes está determinado con frecuencia por su habilidad relativa para formar relaciones positivas con personal del centro y con aquellos compañeros con un mejor desempeño” (González, 2010, p. 472). Es decir, el tipo de relaciones que se construyen dentro de la escuela pueden influir en los resultados académicos de un estudiante, sea hombre o mujer.

Conchas (2001, p. 484), en un estudio específico sobre estudiantes latinos de bajos ingresos en un colegio de Estados Unidos, señala que el éxito académico de dicho alumnado está asociado a las relaciones que cada uno logra entablar con estudiantes no latinos que tienen un alto desempeño en la escuela. No obstante, es necesario subrayar que “la formación de estas relaciones está mediada por la estructura de la escuela, que posiciona a los estudiantes dentro del sistema de estratificación escolar” (González, 2010, p. 472). Por lo tanto, para lograr suplir las deficiencias de capital social de los estudiantes más desventa-

jados hay necesidad, por una parte, de modificar estos “mecanismos escolares de estratificación” (González, 2010, p. 471), o al menos las reglas que los rigen, y por otra, que el profesorado se comprometa con sus estudiantes no sólo brindándoles el apoyo académico que puedan necesitar sino, sobre todo, entablando con ellos relaciones positivas y ayudándolos a abrir aquellas puertas que, por su condición, puedan tener cerradas (González, 2010, p. 472; Dowring & Crespo, 2005, p. 596). De cualquier manera, existen evidencias de que “el clima interpersonal de las grandes instituciones sociales pueden suplir lo que ocurre en la esfera familiar y que en el desarrollo de una investigación, la escuela puede verse tanto como una institución que ofrece oportunidades para aprender, como un ambiente social que ofrece oportunidades de interacción social” (Crosnoe, 2004, p. 277). Es decir, cada escuela no es solo un lugar para acercarse al conocimiento, sino también un espacio en el que los individuos construyen y enriquecen su capital social, el cuál no sólo puede contribuir a mejorar su desempeño académico sino que puede incluso favorecer su trayectoria futura. En el siguiente apartado profundizaremos un poco más sobre este aspecto y otros relacionados con la influencia de la composición social del centro en los casos de fracaso escolar.

En una investigación etnográfica relativamente reciente, un estudiante problemático de una escuela en Estados Unidos, que había estado en la cárcel por algunos delitos de violencia callejera, al preguntársele por las causas del fracaso escolar, respondió que los estudiantes fracasan porque “no tienen modelos positivos sólidos como ocurría antes (...) Quizá si no tuviéramos un horario tan rígido, si los profesores y los estudiantes tuvieran mejores relaciones, si tuviéramos a nuestro alrededor personas exitosas que nos impulsaran a hacer mejor las cosas, a no buscar y a no querer este estilo de vida, entonces quizá habría menos fracaso escolar” (Her 2008, p. 66). Esta afirmación nos muestra la necesidad de unos modelos sociales claramente definidos que encarnen y proyecten la fuerza y la eficacia real de los valores y conocimientos que la escuela ofrece; igualmente nos muestra la necesidad de una educación que salga del salón de clase, una educación que se prolongue en el tiempo gracias a las relaciones construidas con profesores/as y con compañeros/as.

Factor 9: El centro docente, su identidad y composición social

Los centros escolares están constituidos por individuos y grupos sociales que llegan a ellos por diferentes circunstancias. Esos grupos determinan el clima organizacional y cultural del centro que a su vez influye, más de lo que puede creerse, en las actitudes y comportamientos de todos los miembros que hacen parte del mismo, e incluso, tal como lo mencionamos en el apartado anterior, puede afectar el desempeño académico de los estudiantes, en especial de los más vulnerables.

El informe sobre Inclusión Social en España 2009 pone de manifiesto que “el funcionamiento de la escuela depende mucho más de *inputs* sociales que de los modelos organizativos que implantan y de las prácticas educativas que desarrollan”. (Marí-Klose et al., 2009, p. 219). Marchesi (2000, p. 209), por su parte, señala que “el contexto sociocultural de un centro no sólo permite explicar buena parte de los resultados que obtienen los alumnos, sino que también condiciona los procesos del propio centro [...] Un contexto sociocultural más empobrecido hace más difícil el trabajo de los profesores y condiciona los resultados de los alumnos”. Este contexto sociocultural además no está sólo marcado por el tipo de familias que conforman un colegio o instituto, sino también por el entorno urbano dentro del cual está ubicado. Eckert (2006, p. 46), en un análisis sobre la problemática del fracaso escolar en Francia, no duda en afirmar que “el contexto socioeconómico del barrio juega efectivamente un papel determinante sobre el éxito escolar de los alumnos”. Y dado que la ubicación de una escuela no es algo que se pueda modificar fácilmente, la solución de este problema va más allá de la organización del centro y de las prácticas pedagógicas que se usen.

En un estudio reciente sobre las variables que predicen el desempeño académico en la educación secundaria en España, los autores anotan, con base en los resultados de su investigación, que el nivel sociocultural de un colegio o instituto parece influir levemente en el nivel de logros que los estudiantes alcanzan en Ciencias Sociales, mientras que en el área de Lengua, los estudiantes de colegios privados “tienden a demostrar un mayor nivel de logro” en esta asignatura cuando comienzan la ESO, que aquellos que estudian en colegios públicos (Martín et al., 2008, p. 410). Tal como lo subrayan estos mismos autores y como veremos en el siguiente capítulo, el lenguaje es una expresión característica del estatus sociocultural: por lo general se cumple que a mayor nivel social, mejor dominio del lenguaje, mientras que a menor nivel social, el nivel del lenguaje suele ser más pobre, y sin lugar a dudas estas diferencias en el uso y en el desarrollo del lenguaje están marcadas, entre otras variables, por el contexto social del centro educativo en el que se esté.

De acuerdo con todo lo anterior podemos afirmar que más que la organización administrativa o las prácticas pedagógicas de un centro o instituto, cualquiera que sea, son las personas que lo conforman, en especial los/las estudiantes y sus familias, las que determinan las dinámicas internas, e incluso los logros académicos tanto de los individuos como del colegio en su conjunto. Así lo subrayan Calero, Choi & Waisgrais (2010):

“Las características socioeconómicas y culturales de las familias de los compañeros influyen indirectamente sobre el rendimiento final del alumno al interactuar éste con sus compañeros de aula y escuela, por lo que cabe esperar que, cuanto mejor sea el clima educativo del centro, menor será el riesgo de fracaso escolar de un alumno matriculado en dicho centro” (opcit, p. 235)

En términos prácticos esto significa que la composición socioeconómica y sociocultural del centro, determinada por los estudiantes y las familias que lo conforman, puede influir en el desempeño escolar y en la trayectoria académica de todos y cada uno de los alumnos –sean chicos o chicas– que conforman una comunidad educativa. Puede darse el caso de un/a estudiante con muy buenas capacidades cognitivas y con un cierto sentido de responsabilidad que se deje llevar por el ambiente de su escuela, y observando que la mayoría de sus compañeros/as trabajan muy poco o nada y que esa actitud no tiene mayores consecuencias, termine asumiendo entonces la misma actitud. No obstante, debemos anotar que el grado de influencia en cada caso es –con toda seguridad– diferente y que, sin duda el centro docente no es el único factor, ni tampoco el más decisivo, que determina la trayectoria académica de una persona.

Por otra parte, dada la estrecha relación que esto tiene con el tema de nuestra tesis, no podemos dejar de mencionar nuevamente³⁸ que, como es bien sabido, en España, al igual que en otros países de la Unión Europea, se da con frecuencia un fenómeno de exclusión educativa que se manifiesta en una concentración de inmigrantes y grupos minoritarios en determinados centros³⁹, lo cual además de afectar sus logros académicos, dificulta –a posteriori– la inserción social de quienes pertenecen a estos colectivos (López, 2005, p. 301). De acuerdo con una investigación reciente sobre el impacto de la concentración de inmigrantes en los colegios españoles, un 59% de colegios privados en España no tiene alumnos extranjeros y la mayoría de colegios con más de 10% de alumnado inmigrante pertenece al sector público (Cebolla-Boado & Garrido, 2011, p. 612).

Los datos anteriores nos llevan a subrayar una realidad: ciertos centros educativos se han convertido en *guetos* para los inmigrantes, más por la fuerza de las circunstancias, que por voluntad propia. Generalmente esto sucede cuando el centro o instituto está ubicado en un barrio marginal o con una gran población inmigrante. Otras dos circunstancias que pueden favorecer la segregación son: a) el desconocimiento por parte de las familias inmigrantes de cómo funciona el sistema educativo y la creencia de que la única posibilidad es matricular a su hijo o hija en un centro público; b) desde un punto de vista práctico, resulta más fácil inscribir al hijo o a la hija en un centro público cercano a su domicilio o a su lugar de trabajo, no sólo por el costo que representa, sino también por las facilidades que la ubicación física del centro les puede ofrecer.

Cabe anotar que, de acuerdo con algunos estudios, la influencia del alumnado inmigrante en los resultados académicos de algunos centros es estadísticamente significativa

³⁸ Este tema ya lo abordamos en el primer capítulo (ver apartado 1.3, pág. 29 y ss).

³⁹ Así lo subrayan, entre otros, los siguientes autores consultados: Cebolla-Boado, H. & Garrido, L. (2011); Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2010); y López, A. (2005),.

sólo cuando este colectivo representa al menos la quinta parte de la población estudiantil de un centro o instituto (Cebolla-Boado & Garrido, 2011, p. 620), o –según otro estudio– cuando el porcentaje de este es superior al 20% (Calero, Choi, Waisgrais, 2010, p. 248). Por otra parte, Cebolla-Boado y Garrido (2011, p. 620) hacen notar que la relación entre concentración de inmigrantes y un bajo nivel académico, cuando se da, parece deberse más a un “fuerte efecto de la composición socioeconómica”, que a la propia condición de inmigrantes.

En otro estudio desarrollado en Norteamérica sobre la segregación de estudiantes negros, por una parte, y de latinos, por otra, se encontró que tanto los institutos con mayoría de alumnado negro como aquellos con mayoría de alumnado latino “tienen algunas características que consistentemente reducen el desempeño de los estudiantes”, como son el “tener muchos alumnos con un bajo estatus socioeconómico, tener muchos estudiantes que viven en barrios con pocos adultos con algún grado de educación, y tener salones de clase con muchos alumnos” (Goldsmith, 2003, p. 101). Este mismo autor subraya que a los latinos que estudian en escuelas con un alto porcentaje de inmigrantes de origen latinoamericano, lo que más los afecta no es su condición de inmigrantes como tal sino sobre todo sus condiciones socioeconómicas; es más, se ha observado que la condición de inmigrantes puede tener una influencia positiva en los logros académicos, al menos dentro del contexto anglosajón (Goldsmith, 2003, p. 86). Es decir, más que el origen de los y las estudiantes, lo que más afecta el bajo rendimiento global de un centro o instituto son las condiciones socioeconómicas de las familias que lo componen. Esto significa que una solución al problema posiblemente no sea tanto el distribuir más equitativamente a los inmigrantes dentro del sistema escolar (Calero, Choi & Waisgrais, 2011, p. 620), sino el mejorar sus condiciones socioeconómicas y el procurar una mayor igualdad social a toda la población.

Como ya lo señalamos previamente en el primer capítulo, en muchos casos esta concentración de la que hablamos no depende exclusivamente de los centros escolares, sino que también depende de las decisiones que toman los padres de matricular a sus hijos/as en determinados centros, no siempre motivados porque les guste más un programa que otro, sino más por la idea arraigada de que es mejor *estudiar con los de aquí que con los de allá*, lo cual genera una innegable segregación, quizá no siempre consciente, que contribuye a la exclusión educativa y social de los más desfavorecidos.

Cuando decimos que la segregación no se da de manera consciente nos referimos a que cuando los padres y madres deciden matricular a su hijo o hija en un colegio concertado, cualquiera que sea, no todos lo hacen pensando expresamente en excluir a los inmigrantes. Algunos (pocos o muchos, no lo podemos saber a ciencia cierta) pueden tomar su decisión o bien porque creen que ese colegio es el mejor para su hijo/a, o bien simplemente porque

les queda cerca a su domicilio y tienen buenas referencias del mismo. Por supuesto también están los casos en los cuáles existe un rechazo expreso y directo hacia el alumnado de origen extranjero (especialmente el proveniente de África y de ciertos países de Suramérica), quizá no tanto por su condición propia de inmigrantes, sino más por sus condiciones socioeconómicas y socioculturales, las cuales, como ya lo hemos subrayado, influyen en la capacidad de aprendizaje de los individuos que conforman esas comunidades educativas y, a la postre también influyen en la calidad de la educación.

No obstante todo lo dicho hasta aquí, según los resultados del informe PISA 2006 en España –al igual que en otros países– el rendimiento de los/las alumnos/as en ciencias no está directamente relacionado con el tipo de centro en el cuál están matriculados/as (OCDE, 2007, p. 4). No debemos pasar por alto que estos son resultados puntuales, es decir de un momento específico y por lo tanto será necesario corroborarlos con otros estudios, bajo otros enfoques y más a largo plazo. Por lo tanto, creemos que esta observación, aunque sea cierta, no contradice lo que otros estudios demuestran en cuanto a la influencia del tipo de centro en los resultados académicos.

Ahora bien, queremos subrayar que en materia de educación los resultados no son, o no deberían ser, lo único importante. Hay otros aspectos, desde nuestro punto de vista, mucho más relevantes como son el desarrollo de las habilidades sociales, así como el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional, del sentido de la responsabilidad civil, de la creatividad y del pensamiento crítico. Estos aspectos que hacen parte de una verdadera formación integral no los evalúan las pruebas PISA y estamos seguros que no todos los centros educativos (sean públicos o concertados), ni las familias que los conforman, le dan a estos temas la importancia que realmente tienen, y sin duda alguna será posible encontrar diferencias importantes en estos aspectos específicos entre unos centros y otros.

Factor 10: El entorno urbano

Nuestra propia personalidad y nuestra cosmovisión del mundo están determinadas no sólo por la educación formal que podamos recibir sino también y quizá en mayor medida por nuestra familia y por nuestro entorno más próximo lo cual incluye el espacio donde desarrollamos la mayor parte de nuestras actividades. Con frecuencia los contextos físicos y sociales en los cuales nos movemos determinan, en buena medida, nuestras perspectivas presentes y futuras. Un contexto de bajo nivel socioeconómico predispone a los/las jóvenes a pensar en un futuro con pocas posibilidades de éxito, mientras que un barrio de medio o alto nivel socioeconómico predispone a esperar un futuro más promisorio y con mejores posibilidades.

Son varios los estudios en los cuales el entorno urbano aparece como un factor importante que influye tanto en los casos de fracaso como de abandono escolar. En el Informe de la Inclusión social en España 2009, los autores señalan que: “los entornos urbanos donde se crían los hijos/as de familias desfavorecidas a menudo son poco propicios para el logro educativo. En muchos de ellos, los problemas sociales (como la droga, la delincuencia o las pandillas) son comunes, las infraestructuras que promueven el desarrollo personal de los niños/niñas (parques, instalaciones deportivas, centros de salud...) son escasas y el valor social otorgado a la educación es reducido”. (Marí-Klose et al., 2009, p. 183)⁴⁰

Pero los entornos urbanos de bajo nivel socioeconómico (caracterizados por un claro nivel de pobreza) no están simplemente ligados a un posible bajo rendimiento académico, sino también a otras problemáticas sociales incluso de mayor gravedad. De hecho, existe un buen número de estudios que demuestran que vivir en un entorno urbano de pobreza incrementa las posibilidades de que un niño o niña sufra algún tipo de abuso, igualmente hay más riesgos para la salud de los más pequeños, e incluso puede afectar el coeficiente intelectual especialmente si el ambiente familiar no propicia unas experiencias significativas de aprendizaje (Gephart, 1997, p. 28). Diversos estudios realizados en EE.UU. muestran claramente que vivir en barrios de nivel socioeconómico medio tiene, normalmente, una incidencia positiva en los logros académicos de los/las estudiantes. En cambio, no se puede corroborar totalmente lo contrario, es decir que vivir en barrios de muy bajo nivel socioeconómico influya en un bajo desempeño académico (Gephart, 1997, p. 42). Así lo confirma la psicóloga norteamericana V. McLoyd (1998, p. 198), quien ha señalado que vivir en un barrio de bajos ingresos, no tiene un efecto tan negativo sobre los logros académicos como si puede tenerlo el nivel socioeconómico de la familia y más aún el hecho de vivir durante un periodo prolongado de tiempo en situación de pobreza. Es decir, de acuerdo con lo expuesto hasta aquí, no podemos asegurar que haya una correlación directa entre vivir en un barrio pobre y tener malos resultados académicos y por lo tanto, tampoco podríamos relacionarlo directamente con los casos de fracaso escolar. Sin embargo, tampoco podemos desestimar los efectos colaterales de este factor sobre el bajo rendimiento académico de algunos individuos y tampoco sobre el fracaso escolar. Sin desconocer lo dicho hasta aquí, sí podemos afirmar –sin temor a exagerar– que existen más posibilidades de que un chico o chica tenga malos resultados académicos o incluso de que fracase si vive en un entorno urbano

⁴⁰ De acuerdo con los autores, esta afirmación fue tomada de un libro editado por Brooks-Gunn, Duncan y Aber (1997), el cual reúne una interesante serie de investigaciones sobre los efectos que puede tener el vivir en barrios pobres sobre el comportamiento y el desempeño académico tanto de niños/as como de adolescentes; citado por los autores de dicho informe. El libro se titula: *Neighborhood poverty. Context and consequences for children. Vol 1*, editado por Russel Sage.

marcado por la pobreza o por un bajo nivel socioeconómico, que si vive en uno de nivel medio o alto.

En un estudio más reciente, Calero (2007, p. 32) y sus colaboradores, con base en una rigurosa investigación sobre la movilidad educativa en España, afirman que “la presencia de delincuencia o vandalismo en el barrio donde habita el individuo afecta negativamente al logro escolar, detectándose diferencias significativas en los niveles de bachillerato y universitario de ciclo largo”. Más adelante, al hablar sobre los resultados que arroja la evaluación de PISA 2003, estos autores afirman que, en casi todos los países donde se aplica esta prueba, el entorno socioeconómico y cultural de las escuelas tiene una incidencia positiva cuando la mayoría de los alumnos “proviene de entornos aventajados” (*ibid*). Aunque los autores no lo especifican conviene decir que quizá el entorno al que aquí hacen referencia es sobre todo el ambiente familiar, pero también es posible hablar específicamente de entornos urbanos aventajados, entendidos como entornos físicos que favorecen el buen desarrollo del capital social y cultural de los individuos.

Los autores del estudio sobre Fracaso y Abandono escolar en España, por otra parte, destacan que para más del 50% de los centros encuestados: “la dimensión social más importante a la hora de explicar el fracaso es el lugar donde se vive” (Fernández et al., 2010, p. 169), lo cual confirma, en cierta medida, los planteamientos teóricos expuestos al inicio de este capítulo, cuando decíamos que, según Vygotsky y algunos de sus discípulos, el éxito escolar no es una función solo de la escuela, sino que es un proceso en el cual deben tomarse en cuenta todas las actividades y los escenarios en los cuales un niño o niña pueda participar (Trueba, 1988, p. 282). Pero, además del entorno donde vive el individuo también es importante el entorno donde está ubicado el centro educativo o el instituto. Calero (2007, pp. 81-82) y sus colaboradores subrayan que en el caso particular de España se detecta que “el efecto del entorno socioeconómico es mayor al generado por el propio alumnado”. En el siguiente factor, profundizaremos un poco más sobre este tema específico.

Dowrick & Crespo (2005, p. 595) al hablar sobre el abandono y el ausentismo, como expresiones del fracaso escolar, afirman que el lugar donde vive la familia tiene una influencia importante en la elección que un chico o chica tome de abandonar o de permanecer en la escuela. Las comunidades de bajo nivel socioeconómico suelen tener oportunidades limitadas de empleo, alta movilidad de las familias, y muchos adultos con bajo nivel educativo o que no hayan completado sus estudios, creando así un contexto en el cual la educación no tiene un valor significativo. Estos mismos autores, manifiestan además que aquellos colegios que prestan sus servicios en este tipo de barrios están marcados en la mayoría de los casos por “una enseñanza pobre y un alto desgaste del profesorado, lo que lleva a que las/los estudiantes se sientan distantes de la escuela y más atraídos por comportamientos que se

salgan de las normas⁴¹” (Dowrick & Crespo, 2005, p. 595). En otra investigación desarrollada en Norteamérica, Her (2008, p. 32) subraya que un entorno urbano con un bajo perfil socioeconómico influye negativamente en los resultados de una escuela completa. Aunque, además del entorno urbano –anota esta misma autora– también influyen, como es obvio, las personas que constituyen el centro, es decir el alumnado, las familias, las directivas y el profesorado.

En síntesis, el entorno urbano donde vive el/la estudiante y también el entorno donde está ubicado el centro, constituyen un agente educativo importante, toda vez que son escenarios de referencia prácticamente ineludible para cualquier joven, especialmente en lo relacionado con valores, expectativas y oportunidades, presentes y futuras. Por tanto, si no se dan una serie de condiciones mínimas (especialmente dentro del contexto familiar), cuando el entorno urbano habla de valores muy contrarios a los de la escuela, éste puede llegar a influir de manera negativa en las elecciones que un chico o chica pueda tomar en ciertos momentos de su vida. Es posible afirmar que hay entornos urbanos que facilitan y favorecen la labor de la escuela, así como los procesos de aprendizaje, mientras que otros propician más bien el desenganche, el abandono y el fracaso escolar. De todas maneras conviene subrayar que éste no es un factor determinante, sino que su influencia está directamente relacionada con la existencia de otros factores ya mencionados como el acompañamiento de los padres, las expectativas que éstos tengan sobre sus hijos/hijas, el capital social de la familia y otros.

Factor 11: Influencia de amigos y amigas

Para muchos jóvenes de hoy, las amistades, al igual que el deseo o la necesidad de ganar dinero, constituyen aspectos más importantes que la escuela misma. Este sentimiento es aún más evidente y si se quiere más fuerte entre los y las adolescentes con bajos rendimientos en la escuela y/o con problemas de disciplina. A ellos y a ellas lo único que los motiva de la escuela es encontrarse con sus amigos y/o amigas, tal como lo señalan varios de los autores consultados.

En un estudio reciente sobre el fracaso y el abandono escolar en España, los autores manifiestan –como un aspecto relevante– que para muchos jóvenes, tanto inmigrantes como autóctonos, una de las causas que influye en sus bajas expectativas académicas es justa-

⁴¹ El texto original dice: “more attracted to deviant behaviors”. Deviant, puede ser traducido como “anormal” o “pervertido”. Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto de la frase, nos parece más adecuado traducirlo como lo hicimos: “un comportamiento que se salga de la norma”.

mente el grupo de amigos (Fernández et al., 2010, p. 150). En esta misma línea, una investigación sobre estudiantes latinoamericanos realizada en Estados Unidos en 1998 y publicada en 2001, resalta que varios de ellos, al preguntárseles sobre las posibles causas del abandono escolar, destacaron, entre otros factores, el tener “compañías negativas que los empujaban a salir del colegio” (Nesman et al., 2001, p. 7). No deja de sorprender el hecho de que las mismas ideas se repiten, de forma muy similar, en sendos estudios realizados en dos países diferentes (España y Estados Unidos), con prácticamente 12 años de distancia entre ambos.

Pero no son éstas las únicas investigaciones que hablan sobre la influencia negativa de las amistades en los casos de fracaso o abandono escolar. De hecho, son varios los autores que ponen de manifiesto la relevancia de esta variable y por ello la hemos incluido en la primera hipótesis. Matute-Bianchi (1986, p. 251), por ejemplo, en un trabajo relacionado con casos de estudiantes mexicanos en riesgo de fracaso escolar, apunta que para muchos de ellos lo importante de venir al colegio es estar con sus amigos. De hecho, dice esta autora que, al entrevistarlos, algunos de ellos indicaron que la peor parte de estar suspendido era “*no poder ver a sus cuates*”⁴². Nilda Flores-González (2002, p. 130), en una investigación etnográfica con estudiantes latinos en un colegio de bajo rendimiento académico en Estados Unidos, señala que la presión de grupo y/o la necesidad de tener amigos influye en el abandono escolar de los más desventajados, ya que en ciertos casos (extremos) lleva a que un chico o chica se involucre o bien en una pandilla, o en actividades criminales, o como expendedor/a de droga. En otra investigación, también de carácter etnográfico, la autora pone de manifiesto la importancia de este aspecto en estudiantes asiáticos en riesgo de fracaso escolar; en dicho estudio, quienes participaron en la encuesta señalaron que los estudiantes fracasan porque ellos/ellas buscan la aceptación de sus pares, prefieren dar la imagen de *tipo bien* o *chica bien*, según el caso, o peor aún, porque “quieren la atención de aquellos que no trabajan” (Her, 2008, p. 88) y hacen elecciones que, en últimas, los/las llevan al fracaso escolar definitivo (o como lo denomina esta autora, el *fracaso académico*). El pertenecer a un grupo o lograr la aceptación de los pares se vuelve así en una causa de fracaso escolar porque el fracasar es visto como una “medalla de honor” que los estudiantes pueden pasarse unos a otros. Son parámetros de comportamiento que se ven fortalecidos por las relaciones que los jóvenes construyen entre sí y por las cuales, tal como señala E. Hollins (2006, p. 126), llegan a formar entre ellos comunidades con sus propias reglas, separadas del mundo de los adultos. Esta misma autora advierte que la estructura de los colegios favorece que los estudiantes gasten más tiempo con sus grupos de amigos que en contactos personales

⁴² En el texto original dice: “won’t be able to see their buddies”. Teniendo en cuenta el contexto, es decir, estudiantes mexicanos de bajo nivel sociocultural y en riesgo de fracaso escolar, la expresión “buddies” tiene una connotación informal y por ello resulta más apropiado traducirla como “cuates” que como “amigos”.

con adultos y en consecuencia, “los lazos y las relaciones entre compañeros llegan a ser más importantes y poderosas que aquellas entre estudiantes y sus profesores” (*ibid.*) De hecho, es fácil comprobar que muchas personas conservan a lo largo de su vida aquellas amistades que forjaron con sus compañeros/as del colegio y muy pocas hablan de conservar una relación duradera con alguno de sus profesores o alguna de sus profesoras.

Es posible afirmar entonces que los amigos, o las amigas, pueden influir directa o indirectamente en el desempeño escolar de ciertos estudiantes e incluso en su trayectoria académica a largo plazo. Cabe anotar que esta influencia puede ser, en algunos casos, positiva y en otros, negativa. Teniendo en cuenta las edades de las que estamos hablando, las amistades que se construyen en esta etapa no siempre son fruto de una elección personal libre y consciente. Puede haber circunstancias que lleven a un chico, o a una chica, a tener aquello que comúnmente llamamos malas amistades que, en muchos casos, propician la desmotivación y el total desinterés hacia el estudio o incluso el tomar caminos alejados de la escuela, tales como las drogas y la violencia, lo que, en últimas, puede favorecer el vivir una historia de fracaso escolar.

Factor 12: Manejo del tiempo libre

Este factor hace referencia especialmente a actividades artísticas, académicas o deportivas que un chico o chica puede desarrollar fuera del horario escolar, ya sea dentro o fuera de su instituto. Por lo general, se cree que este tipo de actividades extra-escolares suele tener un efecto positivo sobre la motivación de un adolescente y sobre su rendimiento escolar, mientras que no tenerlas puede dar espacio a otras actividades que por el contrario propicien el desinterés por los asuntos de la escuela. Sin embargo, sobre este segundo aspecto es poco lo que se ha indagado, ya que hay más investigaciones sobre el efecto positivo que suele tener en el desempeño escolar el hecho de practicar algún deporte o desarrollar, por fuera de la escuela, habilidades artísticas.

En una investigación sobre las características de estudiantes en riesgo de fracaso escolar, que –no obstante sus circunstancias personales, familiares y sociales– lograban cierto éxito académico, los autores observaron en un grupo de estudiantes que abandonaron la escuela, que éstos habían participado menos en actividades extraescolares que sus demás compañeros (Finn & Rock, 1997, p. 223). Es necesario anotar que el sólo hecho de participar en actividades extraescolares tampoco garantiza el éxito académico, pues hay otras variables que son aún más importantes, tales como el participar activamente en clase, el compromiso que muestran con los deberes escolares, la responsabilidad de llegar a tiempo al colegio y a las clases (*opcit.*, p. 231). De todas maneras, no es exagerado decir que el no

participar en actividades extraescolares sí pueda incidir, de alguna manera, en los estudiantes que no logran obtener el título de graduado en secundaria.

En el caso particular de los inmigrantes, muchos de ellos no pueden practicar actividades extraescolares, o bien por falta de recursos económicos, ya que dichas actividades tiene un costo que sus familias no pueden asumir, o bien porque deben ayudar con las labores del hogar (Peñalva y Zufiaurre, 2008, p. 120). El no tener esa posibilidad, propicia que estos chicos y estas chicas inmigrantes, en especial si carecen del apoyo y orientación de la familia, dediquen su tiempo libre a actividades diversas que los alejan de la escuela, no tanto porque las actividades en sí tengan alguna connotación negativa socialmente hablando, sino porque esas actividades terminan ocupando un lugar preponderante en sus vidas, quitándoles tiempo para el estudio y afianzando el desinterés hacia todo lo relacionado con la escuela.

En esta línea, afirman Mahoney & Cairns (1997, p. 250) que las actividades extraescolares pueden, en muchos casos, acentuar la exclusión educativa y afectar negativamente justo a aquellos que podrían salir más beneficiados si tuviesen la oportunidad de participar en ellas. Dicha exclusión se da especialmente cuando la participación -en una o varias actividades- requiere el dominio particular de alguna habilidad concreta (por ejemplo: saber tocar un instrumento), o unos conocimientos previos específicos a los que sólo algunos/as han tenido acceso, en buena medida, gracias a su propia condición socioeconómica. Para aquellos o aquellas estudiantes con poca motivación y con un bajo desempeño académico, el participar en actividades extra-escolares puede significar una oportunidad de “crear una conexión positiva y voluntaria con el centro escolar” (Mahoney & Cairns, 1997, p. 248) y, por tanto, evitar así un posible fracaso escolar.

Si bien no existen en la actualidad estudios que relacionen directamente el ocio improductivo o el mal manejo del tiempo libre con el fracaso escolar definitivo, de acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, creemos que es una hipótesis pertinente. Sabemos de los diversos efectos positivos que suele traer la práctica constante de algún deporte, y así mismo sabemos que el no hacerlo puede propiciar efectos adversos en la salud física y mental, y aunque en las edades más jóvenes este efecto negativo no sea tan notorio, ello no significa que no se dé. En síntesis, podemos afirmar que el hecho de no tener unas actividades extraescolares programadas, aunado a la falta de una disciplina de trabajo y a un escaso o nulo acompañamiento de los padres, facilita, que un/a estudiante joven e inmaduro/a, haga un uso inadecuado del tiempo libre, lo cual puede perfectamente afectar su desempeño académico y, en ciertos casos, puede incluso propiciar una historia de fracaso escolar.

3.2.4 Recursos y contexto virtual

En este último grupo incluimos tres factores externos que pueden incidir en el fracaso escolar de un/a estudiante, independientemente de su origen. De estos, como veremos, el más común en los estudios sociológicos relacionados con el tema de esta tesis, es el que hemos llamado aquí recursos de apoyo y que algunos autores denominan simplemente como recursos o recursos materiales.

Si bien estos tres últimos factores, los recursos de apoyo, los medios de comunicación y el internet, pueden incidir en el fracaso escolar de cualquier estudiante, haremos énfasis especialmente –como lo hemos venido haciendo hasta ahora– en el mundo de los estudiantes latinoamericanos, ya que constituyen la población objeto de este estudio.

Factor 13: Recursos de apoyo

Este factor hace referencia fundamentalmente a los recursos materiales básicos y a los recursos tecnológicos que, hoy por hoy, resultan indispensables como punto de apoyo para la labor educativa que deben desarrollar mancomunadamente la familia y el profesorado. ¿Cuántas veces, en los tiempos más recientes, hemos tenido que recurrir a internet para desarrollar algún trabajo? ¿Quién no ha necesitado un diccionario a mano para desarrollar alguna tarea? Tener o no estos recursos de apoyo puede representar la diferencia entre fracasar o no en la escuela, entendiendo, en este caso, el fracaso como un proceso de fallos acumulados. Cuando a la carencia de recursos se suman otros de los factores aquí analizados, entonces también esta circunstancia puede influir en el fracaso escolar definitivo, esto es, la no obtención del título de la ESO.

En un análisis logístico multinivel de las pruebas PISA 2006, Calero, Choi & Waisgrais (2010, p. 250) subrayan que “aquellos alumnos cuyos hogares están mejor dotados de materiales educativos, y los que hacen un mejor uso de dichos recursos tienen una menor probabilidad de fracaso escolar”. De hecho, afirman que tener un buen volumen de libros o tener un ordenador son aspectos que están relacionados con la obtención de mejores resultados en PISA. Igualmente hacen notar que la forma como se usan los ordenadores es también un factor importante en la calidad de los resultados. Por ejemplo, si se usa con alguna frecuencia un procesador de texto, esto disminuye las posibilidades de obtener malos resultados, mientras que el no usarlo las aumenta considerablemente (Calero, Choi, Waisgrais, 2010, p. 246). De acuerdo con lo expuesto por estos autores, si estos factores influyen en los bajos rendimientos en las pruebas PISA, también inciden en los casos de fracaso escolar.

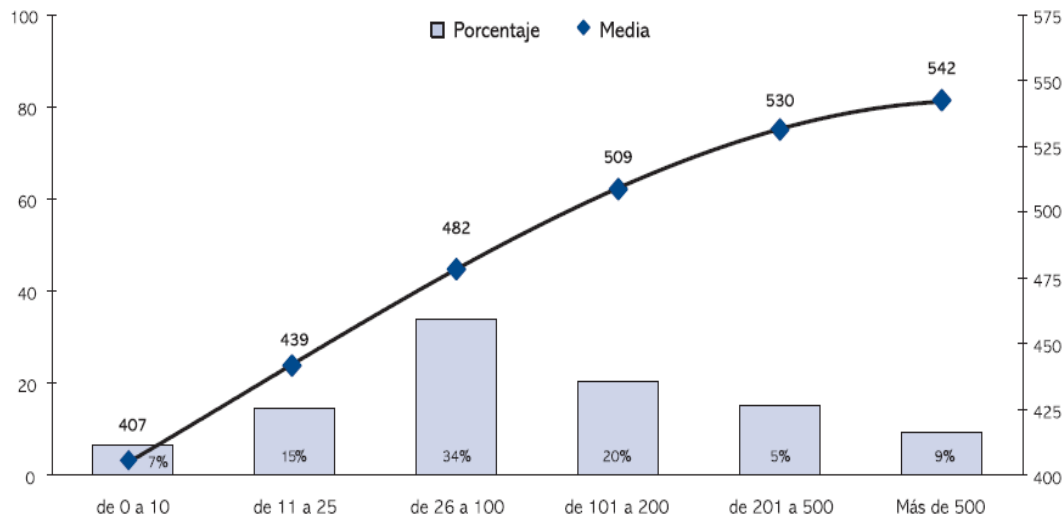
Un punto de referencia importante que nos permite determinar, sin vaguedad, cuáles son los recursos materiales y tecnológicos que pueden estar más relacionados con el rendimiento escolar lo constituyen justamente los cuestionarios PISA que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) viene aplicando en varias naciones del mundo desde el año 2000. Puntualmente, el informe PISA 2006 incluye en su formato un total de 13 ítems comunes de bienes materiales en el hogar para todos los países donde se aplica esta prueba; adicionalmente cada país puede agregar tres ítems más que reflejan el nivel de vida de las familias en su propio contexto (Marí-Klose et al., 2009, p. 209).

De esos 13 elementos, hay cuatro recursos materiales básicos que nos parecen son los más importantes en relación con tener -o no- un adecuado ambiente de estudio en la casa y que a la postre pueden incidir más en los casos de fracaso escolar. Estos elementos son: 1) habitación propia para el chico/a; 2) escritorio propio (o un lugar tranquilo para estudiar); 3) libros de consulta (enciclopedias); y 4) diccionario(s). Si un chico o chica carece de uno o varios de estos elementos, estará en clara desventaja con aquellos compañeros o compañeras que si los tengan todos. Además, de estos elementos, las pruebas PISA también destacan la importancia de tener libros en casa, cualquier tipo de libro. A mayor número de libros, mejores probabilidades hay de obtener buenos resultados en estas pruebas y, es de suponer, que también hay una relación positiva con el rendimiento general en la escuela. De acuerdo con los resultados del informe PISA 2006, en el caso particular de España, se observa una diferencia de 135 puntos entre aquellos alumnos en cuyos hogares hay menos de 10 libros y aquellos en los que hay más de 500; esta diferencia es la más elevada entre los factores atribuibles al contexto socioeconómico y cultural de dicho estudio. En los países de la OCDE esta diferencia es de 125 puntos (MEC, 2007, p. 64). En el gráfico 3.2 se puede observar mejor la correlación directa entre la cantidad de libros que se tengan en casa con el puntaje obtenido en las pruebas PISA.

Adicional a los recursos ya mencionados, también debemos tomar en consideración los -cada vez más indispensables- recursos tecnológicos⁴³. No es un secreto para nadie que en prácticamente todos los países del mundo, sean desarrollados o no, cada vez son más los hogares donde los aparatos tecnológicos hacen ya parte de la vida cotidiana. Podemos decir que incluso hay muchos jóvenes que, seguramente, no conciben su vida sin ellos. Aunque así mismo, hay también muchos niños y jóvenes en diversos puntos del planeta que no tienen acceso a ningún tipo de tecnología.

⁴³ El informe PISA 2006 los incluye dentro de los 13 elementos antes mencionados.

Gráfico 3.2 Relación entre libros en el hogar y resultados en las pruebas PISA 2006 en España.



Fuente: MEC, 2007, p. 64

Para los objetos de este estudio consideramos tres recursos tecnológicos que pueden ayudar en el desempeño académico de un estudiante de secundaria, a saber: 1) un ordenador propio; 2) una calculadora y 3) software educativo. Éste último quizá no es fundamental, pero si se tiene puede ser muy útil para hacer más divertido y significativo el aprendizaje y, por supuesto para reforzar lo que se aprende en el aula. Debemos subrayar que tener todos estos recursos de apoyo tampoco garantiza el éxito escolar, pero no tenerlos sí puede hacer más difícil lograr buenos resultados e incluso puede contribuir a un posible fracaso escolar. Creemos que, particularmente en Navarra, la mayoría de los estudiantes –inmigrantes o autóctonos– tienen en sus casas estos recursos, tanto los básicos como los tecnológicos, con excepción (quizá) de los software educativos. Uno de los objetivos de la encuesta será corroborar esta hipótesis.

En términos prácticos, no es exagerado decir que, en la actualidad, un estudiante que no tenga ninguno de estos recursos de apoyo estará en clara desventaja con respecto a aquellos que sí los tengan. Como ya lo anotamos antes, no creemos que haya casos tan extremos entre los estudiantes latinoamericanos que actualmente estudian en la Comunidad Foral, pero sí podemos encontrar casos en los que se carezca de uno o varios de estos elementos.

Factor 14: Los medios de comunicación

La influencia sociocultural de los medios de comunicación es un tópico común y relevante en un número considerable de investigaciones relacionadas con diversos campos del conocimiento, tales como la comunicación, la educación y la sociología. Y dentro de estos estudios un alto porcentaje ha centrado su interés en los efectos –no siempre positivos– que ejercen los medios, especialmente la televisión, sobre la infancia y la juventud⁴⁴. Nosotros queremos indagar particularmente sobre la incidencia de estos elementos en el rendimiento académico y de manera más específica en el fracaso escolar.

A nivel general, los efectos de los medios de comunicación, en especial de la televisión, pueden ser de diferente índole: sociales, culturales, emocionales, ideológicos y/o cognitivos. Lomas y Arconada (1999, p. 117), por ejemplo, señalan que los mensajes transmitidos por los medios y la publicidad tienen un doble efecto sociológico sobre las personas: “por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal (...) como a la adquisición de un conocimiento compartido del mundo. Por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas de consenso social”. Este doble efecto, cognitivo e ideológico, es mayor sobre los jóvenes adolescentes ya que ellos, por lo general, no han desarrollado suficientemente su pensamiento crítico, ni su capacidad de elección y por consiguiente son más influenciados. Para muchos de ellos, la forma de ver la vida y los parámetros para vivirla están dados en buena medida por aquello que ven en la pantalla de su televisor, lo cual no es, ni mucho menos, un problema simple, por el contrario es un elemento que puede llegar a ocasionar repercusiones sociales serias y de difícil solución. Basta sólo pensar que el constante bombardeo de los medios –y de manera especial el de la TV– parece capaz de conseguir “el lavado de cerebro (mejor el “ensuciado de cerebro”) que tan peligroso está resultando para la salud mental y somática de una parte muy importante de la población” (Toro, 1996, p. 238). He aquí una poderosísima razón por la cual es vital e imprescindible que la escuela propicie cada vez más el desarrollo del pensamiento crítico que es, o debe ser, uno de los objetivos fundamentales de la educación⁴⁵.

Resulta innegable advertir que la televisión, la radio o la prensa tienen un poder tal sobre la sociedad que llegan a crear modelos culturales ante los cuales una persona, y más aún un adolescente, no siempre tiene el criterio suficiente para valorar lo adecuado o no de ese modelo y lo toma como algo cierto que no tiene discusión. Los medios de comunicación

⁴⁴ Así lo consignan autores tales como: Unnikrishnan & Bajpai, 1996; Fernández & García, 2001; Van Evra, 2004; García & López, 2009; entre otros

⁴⁵ Este tema del desarrollo del pensamiento crítico viene siendo expuesto desde hace ya varios años, por diversos autores tales como: Skovsmose, 1994; Lipman, 1998; Mejía, Orduz & Peralta, 2007; Noddings, 2008, entre otros.

de masa, haciendo uso indiscriminado de su poder, hacen creer que esos modelos son los mejores porque, supuestamente, a través de ellos un individuo encuentra la felicidad y la realización personal. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿son los mejores modelos para quién y para qué?

La propia experiencia cotidiana nos muestra que los medios de comunicación de masas logran interponerse entre el sujeto y el mundo real, interfieren en las relaciones familiares y los contenidos de los programas, cualquiera que sea su naturaleza, transmiten “una serie de conocimientos, valores y actitudes que conforman, en gran parte, las relaciones del individuo con las personas, los objetos, las organizaciones sociales y los acontecimientos de su vida cotidiana” (Brígido, 2006, p. 117). Pero no sólo influyen en configurar estas relaciones sino que además desdibujan o tergiversan la realidad e incluso hacen ver lo irreal como real, lo imposible como posible, lo cual, sin duda, puede crear conflictos tanto a nivel individual como colectivo. Sobre este aspecto, anota el profesor García Carrasco (2010, p. 76) que, desde un punto de vista antropológico, los medios de comunicación audiovisual y las llamadas “autopistas de la información” ofrecen a cada individuo “una inmensa variedad de formas socioculturales posibles, generando formas de vida o problemas culturales”, para los que una persona o comunidad no siempre están preparados. Es más, los medios de comunicación de masas proporcionan, en algunos casos, “formas culturales cuya continuidad o expansión presentan la condición de *manifestaciones culturales insostenibles*” (*ibid*). Dicho de otra manera, exponen modelos ficticios que, en muchos casos, no encajan con la realidad, ni con el contexto en el cual algunas personas viven.

Por otra parte, la forma de vida que muestran los medios –y dentro de ellos la publicidad– muchas veces se contraponen a los valores y principios que la escuela y la familia pretenden y necesitan inculcar. De hecho, algunos estudios han demostrado que la publicidad en los medios excluye “aquellos valores que forman parte de lo socialmente deseable, al menos en términos ideales o filosóficos” (Sánchez, Megías & Rodríguez, 2004, p. 91). Y esta exclusión de valores afecta no sólo el comportamiento de los más jóvenes (en clase, en el patio y en la calle), sino también su actitud ante el estudio, lo que en algunos casos, no ciertamente en todos, puede terminar en abandono o en fracaso escolar.

En el caso particular de España, tal como lo señalan García, Callejo & Walzer (2004, p. 182), no hay programas que conecten el mundo de la escuela con el de la televisión, lo que refuerza el bajo significado que tiene el estudio para muchos jóvenes de hoy, ya que, para ellos o ellas, si la escuela no existe en la televisión, ¿qué importancia puede tener? Por otra parte, cabe anotar que ciertos mensajes de la televisión y la radio pueden ayudar a reforzar ideas tales como “mis padres y mis profesores son anticuados”, ó, “la escuela es aburrida”, ó, “vamos allí porque toca”, ó “lo que aprendemos en la escuela sirve de muy

poco”, y otras ideas similares. Estos mensajes, aunque no sean totalmente explícitos, llegan a los adolescentes y potencian aún más su desmotivación y su falta de interés hacia los temas de la escuela y por consiguiente hacia el estudio y el conocimiento que pudiesen aprehender y generar. Y no sólo influyen en la motivación, sino que también generan, en los jóvenes, conflictos y contradicciones que, en muchos casos -tal como lo anotan Sánchez, Megías & Rodríguez (2004, p. 91)- dificultan su proceso de socialización y la adquisición de normas y valores sociales.

Para los más desventajados y vulnerables, los modelos contruidos y ofrecidos por los medios de comunicación son –en muchos casos- inalcanzables, lo cual puede generar conflictos internos y externos, e incluso cierta frustración ante lo imposible. O también puede suceder que para estos chicos y chicas lo más importante sea el conseguir dinero, de cualquier manera, antes que estudiar, porque para ellos o ellas el encajar con esos modelos de consumo y el estatus socioeconómico que representan, tiene más valor que el estudio, el cual no sólo requiere un mayor esfuerzo sino que sus frutos –no siempre seguros, y menos en estos tiempos de crisis- pueden verse sólo a largo plazo. Esto es particularmente cierto para los/las estudiantes de origen latinoamericano ya que, como lo veremos en el capítulo siguiente, la cultura de estos países está profundamente marcada por la televisión y los modelos culturales que la misma ofrece.

Dos aspectos, quizá poco analizados, que, en nuestra opinión, relacionan a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, con el abandono y el fracaso escolar son: el número de horas, por una parte, y el tipo de programas que ven los chicos y las chicas, por otra. En cuanto al tiempo de exposición muchos estudios muestran una correlación negativa entre las horas que una persona pasa frente al televisor y sus logros académicos: a más horas, peores resultados (Van Evra, 2004, pp. 67-70; del Río, Álvarez & del río, 2004, p. 108). Estos estudios coinciden en señalar que los efectos adversos de esta exposición se suelen notar cuando se superan las 4 horas por día o las 28 a 30 horas por semana. En cuanto a los contenidos, también existen evidencias de una correlación negativa entre la exposición continuada a programas no educativos y el desempeño escolar, especialmente en lenguaje y matemáticas (del Río et al., 2004, p. 109).

Diversas investigaciones -desarrolladas sobre todo en los Estados Unidos- muestran que “muchos niños (y/o niñas) pasan más tiempo frente a un televisor que en el colegio” (Van Evra, 2004, p. 67), y mientras más horas gasten viendo televisión, más apatía pueden generar hacia los asuntos de la escuela (Morgan, 1993, citado por Van Evra, 2004, p. 67) y esta apatía puede llevar, en últimas, al fracaso o al abandono. Muy seguramente, un niño o un adolescente, si no tiene un adecuado control de los padres, prefiere sentarse a ver un programa cualquiera que sentarse a estudiar o a hacer, por ejemplo, la tarea de matemáticas.

Y cabe preguntarse: ¿Qué tipo de programas ven? ¿Con qué criterios los escogen? ¿Están en capacidad de juzgar el contenido de los programas? ¿Qué pueden aprender de útil para la vida a través de ellos? ¿Influye o no lo que ven en su desempeño académico?

Hoy por hoy la imagen televisiva, el internet y otros medios audiovisuales son todo un reto para la escuela y, en particular, para los docentes. En relación con esta problemática, Marchesi & Pérez (2003, pp. 43-44) señalan que “la sociedad audiovisual en la que está inmerso el alumno condiciona su atención y reduce el atractivo del texto escrito en el que se basan la mayoría de los aprendizajes escolares. Además, los profesores pueden tener dificultades para adaptar su enseñanza a las nuevas generaciones, más atraídas por la información audiovisual e informática”. En relación con este punto, Her (2008, p. 76) no duda en afirmar que el internet y la televisión son factores significativos de distracción que influyen en el rendimiento académico de muchos estudiantes.

Por todas las razones aquí expuestas, creemos que efectivamente la televisión, el internet y, en general, los medios de comunicación, constituyen un factor que puede incidir, de una u otra manera, en las historias de fracaso escolar, y por ello lo hemos incluido en este estudio. Cabe anotar, claro está, que el grado de influencia está mediado por otros factores tales como el acompañamiento de los padres y del capital cultural de la familia.

Factor 15: Acceso y uso de internet

La *World Wide Web* o autopista de la información, una herramienta que para muchos es ya imprescindible, es también un elemento de exclusión social y educativa. Es más, internet ha suscitado a nivel mundial un nuevo tipo de analfabetismo. Ya no es suficiente con saber leer y escribir, ahora es necesario saber manejar un ordenador y leer y escribir en él y a través de él con todas las posibilidades que ofrece. Para muchos y muchas internet significa tener un universo de conocimientos y de posibilidades a un click de distancia, para otros y otras es aún un mundo totalmente desconocido; algunas personas mayores pueden sentirse rezagadas o temerosas ante algo que parece ser indispensable, pero que lo ven completamente fuera de su alcance, algo que ya no hace parte de su generación. Y ni que decir de todos los países subdesarrollados donde un porcentaje muy alto de la población, incluyendo a los más jóvenes, aún no tiene acceso a la red.

A nivel educativo, el internet también representa una herramienta diferenciadora y excluyente. Desde la perspectiva pedagógica, el acceso y uso a la llamada autopista de la información presenta tres elementos importantes que pueden afectar a aquellos estudiantes en riesgo de fracaso escolar: el primero es el acceso que tengan a esta herramienta en el

propio centro o en el instituto; el segundo es el acceso o no a este medio en su casa o al menos en su contexto más próximo; y el tercero es el uso que se le dé a esta herramienta, así como la habilidad para manejar y clasificar la información que se pueda encontrar.

Sobre el primer elemento debemos mencionar que no todos los institutos, públicos o privados, están equipados con la misma calidad de equipos, ni con la misma calidad o capacidad de acceso a la red. Esto ya crea desventajas para aquellos que estudian en centros con menos recursos, desventajas que, de una u otra manera, inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también en las futuras oportunidades educativas. Pero además de los recursos físicos –y más vitales que ellos– están los recursos humanos, es decir la preparación, la voluntad, la iniciativa y la creatividad de los docentes para sacar el mayor provecho educativo de esta herramienta tan vital en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la realidad nos muestra que no todos los docentes están capacitados para usar adecuada, razonable y creativamente el internet como una herramienta educativa. A esta situación se suma que muchos de esos docentes no tienen posibilidad de formarse en este aspecto y otros, lo que es aún peor, no tienen si quiera la voluntad de hacerlo.

En cuanto al segundo aspecto, más allá de la calidad, lo fundamental es si se tiene o no acceso a la red en casa, cómo se usa y la habilidad que se tiene para manejar toda la información que puede encontrarse por este medio. Evidentemente los que no tienen acceso directo a la red, parten con una desventaja frente a quienes sí lo tienen. De hecho, en un estudio reciente sobre los usos de internet entre adolescentes de la Comunidad de Madrid, se observó una relación directa entre el no uso de internet y el fracaso escolar (Sánchez-Martínez & Otero, 2010, p. 84). Así mismo, en un análisis de los resultados de PISA 2003, los autores encontraron que el tener una conexión a internet en casa disminuye significativamente la posibilidad de repetir curso (Fernández & Rodríguez, 2008, p. 337) y por consiguiente de caer en un fracaso escolar. Estos argumentos confirman la importancia del acceso y uso de internet en el desempeño académico de un estudiante moderno.

Por otra parte, un elemento que no podemos olvidar en lo relacionado con el acceso y uso de internet en casa es, sin lugar a dudas, el control que lo padres ejerzan sobre sus hijos o hijas en cuanto al tiempo y modo de usar esta herramienta. Así mismo, en relación con el tema del fracaso escolar, el cómo se usa, al igual que la habilidad que un chico o chica tenga para buscar y clasificar la información que se puede obtener en la red, son quizá dos aspectos muy importantes a tener en cuenta en este análisis, ya que acceder a la red es cada vez más fácil, pero el uso que se le dé a la misma es algo más complejo de controlar y de evaluar. Sobre este aspecto. F. Cabra y G. P. Marciales (2009), quienes desarrollaron una investigación en Colombia, hicieron un análisis sobre la relación entre el uso de las nuevas tecnologías, por parte de los más jóvenes, y el fracaso escolar, y encontraron lo siguiente:

“(…) si bien los estudiantes tienen una relación más «intuitiva y espontánea» con las tecnologías digitales en comparación con los adultos, tienden a ser usuarios y creadores acríticos de información y, la mayoría de las veces, se orientan al consumo cultural poco reflexivo y al entretenimiento pasivo. Adicionalmente, [la investigación] ha ido revelando que los jóvenes procedentes de grupos vulnerables carecen de oportunidades relevantes para el uso y apropiación de estas tecnologías, lo que los ubica en un lugar de marginación que los excluye tanto de la población de nativos como de la de inmigrantes digitales” (Cabra & Marciales, 2009, p. 123).

Dentro de los múltiples usos que se le pueden dar a internet hay uno de especial relevancia para el tema que nos ocupa y es el uso de este como medio de comunicación ya sea por los chats como Messenger o Skype, o por alguna de las redes sociales como Facebook o Twitter. Dado que este tema es un fenómeno relativamente reciente no existen muchas investigaciones que relacionen estos elementos con el fracaso escolar, pero la realidad nos muestra que los chats y las redes sociales ejercen una poderosa atracción sobre los más jóvenes, atracción que, no cabe duda, contribuye a alejarlos del contexto académico y los empuja más bien a sumergirse en una nueva realidad contemporánea, la realidad virtual.

La mayoría de los estudios desarrollados hasta la fecha se centran más en la llamada “adicción a internet”, o incluso, de manera más específica, en la adicción a las redes sociales (Carbonell et al., 2012, p. 88) y, en principio, de acuerdo con lo observado por varios investigadores, esta adicción no parece estar relacionada con el fracaso escolar (Sánchez-Martínez & Otero, 2010, p. 84). Se ha observado eso sí, que el uso excesivo de internet “estaría relacionado con una mayor dificultad de concentración en la realización de tareas menos estimulantes, como es la lectura académica” (Sánchez-Martínez & Otero, 2010, p. 84). Carbonell et al. (2012, p. 85 y 86) reportan que, de acuerdo con un estudio reciente, el excesivo uso del teléfono móvil, que normalmente los adolescentes lo utilizan para conectarse a las redes sociales, está relacionado con “consumo excesivo de alcohol, fumar tabaco, depresión y fracaso escolar”, pero no especifican si el fracaso escolar es consecuencia del uso excesivo del teléfono o si más bien los estudiantes que fracasan tienden a hacer un uso excesivo del teléfono, quizá como una forma de escaparse de su realidad.

En cuanto al uso desmedido de las redes sociales, Echeburúa & Corral (2010, p. 93) señalan que “el abuso de las redes sociales virtuales puede facilitar el aislamiento, el bajo rendimiento, el desinterés por otros temas, los trastornos de conducta y el quebrantamiento económico (los videojuegos), así como el sedentarismo y la obesidad”. Conviene aclarar que, desde nuestro punto de vista, el internet y las redes sociales tienen aspectos positivos en relación con la educación y con los procesos de aprendizaje, pero, teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, esta claro que, si no se manejan adecuadamente, su uso puede acarrear

consecuencias negativas no sólo a nivel académico, sino también a nivel psicológico y social. Ahora bien, estos mismos autores hacen notar que hay una relación bidireccional entre la adicción a las redes sociales y el fracaso escolar. Es decir, puede suceder o bien que la adicción contribuya al fracaso escolar (*opcit.*, p. 92) o bien que el hecho de fracasar en la escuela propicie la adicción (*opcit.*, p. 93).

En resumen, sin duda los jóvenes de hoy, en especial los que viven en países desarrollados, conocen las nuevas tecnologías y saben usar, algunos con más destreza que otros, las diversas herramientas digitales que la sociedad ofrece, pero no tienen el criterio ni la formación necesaria para usar adecuadamente la enorme cantidad de información que estos medios ofrecen. Por otra parte, esta investigación que mencionamos en el párrafo anterior comprueba que el internet y las nuevas tecnologías son elementos contemporáneos que acentúan las desigualdades sociales, o por lo menos las ponen más en evidencia.

Partiendo de estas premisas y de lo expuesto en este apartado, algunos puntos básicos para nuestro análisis pueden ser los siguientes: el número de horas que usualmente se conecta por día o por semana; si los padres controlan o no el acceso y el uso de la red; y para qué actividades un chico o chica usa Internet con más frecuencia (chat, correo electrónico, entretenimiento, o buscar información para tareas del colegio).

3.3 En síntesis

El fracaso escolar es producto de un sistema educativo que valora y da primacía a un determinado conocimiento y a unas determinadas habilidades. Es desde esta óptica desde la cual se ha conformado la idea de los estudiantes *buenos* y los estudiantes *malos*. Y los segundos, aquellos que normalmente no logran los objetivos propuestos por el sistema educativo, los que no encajan dentro de los estándares comunes de la sociedad, ni de la escuela y por ello –en muchos casos– fracasan (es decir, no obtienen el título de graduado en educación secundaria), son estudiantes que suelen tener unas marcadas desventajas sociales y culturales que, a la postre, determinan en buena medida su trayectoria académica, social y laboral.

En este capítulo nos hemos centrado fundamentalmente en las desventajas sociales, que tras una lectura crítica de varios autores, y de la propia realidad de los/las estudiantes inmigrantes de origen latinoamericano hemos consignado en 15 factores diferentes, pero interrelacionados entre sí. En aras de hacer un análisis más comprensivo de cómo pueden influir estos quince factores sociales, los agrupamos en cuatro contextos específicos: el contexto familiar, el macro-social, el de proximidad y el virtual, y en este último incluimos los

llamados recursos de apoyo, necesarios para el desarrollo de los distintos deberes escolares. Todos estos contextos, así como los diversos factores estudiados, interactúan de una u otra manera con el contexto escolar en su conjunto y, por supuesto, con los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto individuales, como grupales y, por lo tanto, coadyuvan a forjar el éxito o el fracaso escolar de niños y adolescentes.

Asumimos este enfoque teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan generalmente “en el contexto de una escuela y esta no opera de manera aislada, sino que constituye un elemento de un todo mayor que es el sistema escolar” (Brigido, 2006, p. 123), el cual a su vez sufre –junto con las aulas y las escuelas que hacen parte del mismo– “el impacto de una serie de procesos que tienen lugar fuera del sistema, es decir en la sociedad” (*opcit.*, p. 123). Por lo tanto, podemos afirmar que la educación de los individuos está condicionada, no simplemente por los/las docentes y sus métodos de enseñanza, o por el ambiente del aula o del centro educativo, sino también, y de manera importante, por contextos macro y micro sociales externos al ámbito escolar. En síntesis, este enfoque de los contextos, tal como lo hemos definido en este capítulo, es una nueva forma de abordar el estudio del fracaso escolar y, creemos nosotros, puede servir de referencia para otras investigaciones relacionadas con las ciencias de la educación y, porque no, de la sociología.

En este capítulo, dentro del *contexto familiar* estudiamos el cómo y el por qué inciden en el desempeño académico y, obviamente, en el fracaso escolar los siguientes cuatro factores: la estructura y la estabilidad familiar, el acompañamiento de los padres, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico de la familia. La revisión y el análisis que hemos hecho nos permiten afirmar que todos estos factores tienen un papel decisivo en los casos de fracaso escolar, tanto de estudiantes inmigrantes como de los autóctonos.

En cuanto a la estructura y estabilidad familiar vimos que, de acuerdo con diversos estudios, es un factor que siempre incide en el rendimiento académico, aunque su impacto está muy ligado a otras variables tales como las relaciones intrafamiliares y al acompañamiento de la familia en el proceso escolar de cada individuo (esto es en el desarrollo y cumplimiento de las tareas, en el estudiar para las evaluaciones, en las relaciones con los profesores, etc.). En cuanto al acompañamiento de la familia hemos de subrayar que éste es importante no sólo durante la etapa de la educación primaria sino también durante la secundaria, aunque en esta etapa ciertamente debe ser asumido de una manera diferente, no tanto como una ayuda o una supervisión constante, sino propiamente como un acompañamiento un poco desde la distancia, mostrando un interés genuino por los progresos que él, o ella, tenga, así como por lo que él, o ella, está aprendiendo, y un apoyo cercano tanto en los momentos de reconocimiento y de buenos aciertos, como en los de dificultad. De acuerdo con los diversos autores consultados, podemos afirmar que un inadecuado acompañamiento

por parte del padre o de la madre, o peor aún, la ausencia de un auténtico apoyo por parte de la familia, puede desembocar, a la postre, en un fracaso escolar.

En lo relacionado con el nivel educativo de los progenitores, éste es también un factor decisivo en el desempeño académico de cualquier estudiante, sea hombre o mujer. Los estudios desarrollados hasta ahora muestran que, normalmente, a mayor nivel educativo de los padres, hay mayores probabilidades de éxito escolar. Por el contrario, a menor nivel educativo, hay mayores probabilidades de que, al final de su paso por la escuela, el chico, o la chica, acabe en un fracaso escolar, claro, si antes no decide abandonar. Por lo general, un buen nivel educativo conlleva un mejor nivel socioeconómico y, en muchos casos, un mayor gusto por los aspectos culturales, tales como la literatura, la música, las obras de teatro. Si el padre y la madre son bien conscientes de su responsabilidad en la educación de sus hijos o hijas, y la asumen cabalmente, sabrán usar estas ventajas a su favor y les podrán propiciar un ambiente adecuado para el desarrollo de sus estudios. Cuando el padre o la madre carecen de ese buen nivel educativo, entonces los hijos, o las hijas recorren su trayectoria académica, desde el principio, con una clara desventaja con respecto a otros estudiantes cuyos padres si lo tienen.

En cuanto al nivel socioeconómico de la familia, sabemos que es, de acuerdo con muchos estudios, un factor muy decisivo en el desempeño académico de cualquier persona. Sin embargo, cabe señalar que esto no significa en absoluto que un estudiante que provenga de una familia con un bajo nivel socioeconómico sea necesariamente uno que va a tener un bajo rendimiento académico y va luego a caer en un fracaso escolar. De hecho, dentro de estos estudiantes también hay quienes llegan a destacarse por sus buenos resultados, pues la incidencia del nivel socioeconómico, aunque sea innegable, depende siempre de la existencia o no de otros factores sociales, como los mencionados en este estudio. En esta perspectiva, justamente, un informe reciente sobre fracaso escolar de la Comunidad de Cataluña, afirma que “el estatus socioeconómico condiciona pero no determina el riesgo de fracaso escolar” (Boada, Herrera et al., 2010, p. 20).

Dentro del *contexto macro-social*, por otra parte, tuvimos en cuenta la incidencia de tres factores: la nación de procedencia y el origen social, las oportunidades laborales, y el estatus de ilegales de algunas familias inmigrantes. Aunque estos factores han sido menos estudiados, al menos en su relación directa con el fracaso escolar, y sin duda no en la misma proporción que los anteriores, podemos afirmar que todos ellos sí interfieren, positiva o negativamente, en los procesos de aprendizaje de cualquier persona y, por supuesto también inciden directa o indirectamente en los casos de fracaso escolar.

En cuanto a la nación de procedencia y el origen social, hemos visto que son dos variables directamente relacionadas y, sin duda, de gran relevancia para el presente estudio. Los y las estudiantes inmigrantes provenientes de ciertos países de América Latina, tales como Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana llegan a España, generalmente, con alguna desventaja, tanto por el desfase curricular que suelen traer, como por el nivel cultural y social de la familia. Ambas variables, aunadas de manera directa a la edad de ingreso al sistema educativo, inciden luego en los resultados académicos de estos estudiantes y, por supuesto, en el fracaso escolar de algunos y algunas de ellos. La influencia de la nación de procedencia en el rendimiento académico queda puesta en evidencia cuando se comparan, por ejemplo, los resultados del alumnado proveniente de países del Este Europeo con los del alumnado proveniente de países suramericanos. Los primeros suelen tener, por lo general, mejores resultados académicos y una mejor disposición hacia el estudio que los segundos. Varias de las directoras y varios de los directores entrevistados para este trabajo, así lo han manifestado.

Este concepto de nación de procedencia como factor que incide en el fracaso escolar de estudiantes inmigrantes lo hemos analizado desde dos puntos de vista: por un lado los sistemas educativos de los países de origen y por el otro las condiciones socioeconómicas y socioculturales de esos países. Es decir, lo que incide en que un chico o una chica de origen latinoamericano sufra una situación de fracaso escolar no es tanto el hecho mismo de venir de tal o cual país, sino sobre todo el tipo y calidad de educación que haya recibido, así como las condiciones sociales, económicas y culturales de su lugar específico de origen. Esto último es importante tenerlo en cuenta, pues seguramente no tiene el mismo nivel educativo un alumno ecuatoriano, por poner un ejemplo, que venga de un buen colegio en Quito, la capital, que uno que venga de un colegio rural en algún rincón olvidado de la geografía ecuatoriana; y lo mismo puede decirse para cualquier de las otras nacionalidades arriba mencionadas. A todo esto hay que agregar los bajos niveles de lectura y la escasa cultura general que suelen tener aquellos y aquellas que provienen de estos países. Estos dos aspectos crean una clara situación de desventaja con respecto a los estudiantes autóctonos, más en un contexto como el de España donde hay grandes facilidades para acceder a bibliotecas y a diversos espectáculos culturales. Aunque ciertamente no todos los y las jóvenes españoles/as de hoy en día tienen buenos hábitos de lectura, ni asisten con frecuencia a eventos culturales, eso no quita el hecho de que desde sus primerísimos años viven en un contexto que, podríamos decir, traspasa cultura, cosa que no sucede con los y las jóvenes inmigrantes de origen latinoamericano.

En cuanto a las oportunidades laborales, por su parte han sido estudiadas más como una consecuencia que como una causa del fracaso escolar. Sabemos que los y las jóvenes

que no logran obtener el título de graduado en Educación Secundaria normalmente consiguen trabajos poco cualificados y con baja remuneración. No obstante, de acuerdo con nuestro análisis podemos decir que la dinámica actual del mercado laboral también puede ser causa del fracaso y del abandono escolar. Desde nuestro punto de vista, el hecho de percibir que no hay unas claras oportunidades laborales a largo plazo, o el notar que hay ciertas opciones laborales que pueden asumirse sin necesidad de muchos estudios y que –quizá– pueden generar un buen ingreso, más o menos estable, puede favorecer la falta de interés que algunos y algunas estudiantes inmigrantes suelen tener hacia la escuela. Y a la postre, la percepción que se tiene sobre las oportunidades laborales para los inmigrantes en la sociedad de acogida, más la falta de interés por el estudio, pueden precipitar, seguramente en conjunto con otros factores, un fracaso escolar.

En cuanto al estatus de ilegales, es un factor que, cuando se presenta, genera situaciones de inestabilidad y de inseguridad que necesariamente afectan el ánimo, la actitud y la disposición para el estudio de los más jóvenes. Esta situación, aunada a la condición misma de ser inmigrantes, con todo lo que ello conlleva, es un factor que no ayuda en absoluto a sostener de manera adecuada los procesos de enseñanza y aprendizaje que un niño/a o un/a joven adolescente deben desarrollar. Y en el caso de los adolescentes vivir esta situación puede ser aún más devastador, sobre todo si tenemos en cuenta las características psicológicas tan peculiares de estas edades.

Dentro del contexto que hemos llamado *contexto de proximidad* o *micro-social* analizamos cinco factores sociales a saber: el capital social, el centro docente, el entorno urbano, la influencia de los amigos y el manejo del tiempo libre. Con excepción del último factor, los otros cuatro han sido ampliamente analizados, por varios autores, en su relación con el fracaso y el abandono escolar.

El capital social –siguiendo las teorías de Bourdieu, Coleman y Putman (Field, 2003)– hace referencia, sobre todo, al tipo de relaciones familiares y sociales que crean los individuos a lo largo de su vida escolar y que, sin lugar a dudas, dependen mucho del contexto socioeconómico y sociocultural en el que crecen. Esas relaciones tienen una incidencia importante en la idea que el niño, o la niña, tiene, y en el valor que le da a la educación, al conocimiento, y a lo que es importante o no aprender, y en consecuencia también inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los resultados académicos que obtenga. Cuando esas relaciones y las dinámicas que generan en la vida de un joven o una joven no favorecen estos procesos o incluso se constituyen en obstáculo de los mismos, entonces, el capital social se convierte en un factor que ayuda a propiciar el fracaso escolar.

En cuanto al centro docente, la identidad y la composición del mismo juegan un papel fundamental en el desempeño académico de sus propios estudiantes. La cultura escolar de cada centro es diferente, porque ella no depende simplemente del currículum o de unas normas escritas, sino sobre todo, de quienes lo habitan día a día. En términos prácticos esto significa que la composición socioeconómica y sociocultural de un centro, determinada en buena medida por los/las docentes, los/las estudiantes y las familias que lo conforman, puede influir en el desempeño escolar y en la trayectoria académica de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas que hacen parte del mismo. Por otra parte, dentro de esta perspectiva, no podemos dejar de mencionar el fenómeno de exclusión educativa que con frecuencia se da en España y en otros países de la Unión Europea, y que se manifiesta en una concentración de inmigrantes y grupos minoritarios en determinados centros, lo cual además de afectar sus logros académicos, dificulta —a posteriori— la inserción social de quienes pertenecen a estos colectivos (López, 2005, p. 301). Aunque un alto porcentaje de inmigrantes en un centro o instituto no tiene porqué significar necesariamente un bajo desempeño global del centro, la percepción generalizada de que su presencia perjudica los resultados académicos, crea un peso psicológico lo suficientemente fuerte como para hacer que eso se cumpla con mucha frecuencia (el llamado efecto Pigmalion). En síntesis, la cultura escolar del centro así como la composición social del mismo generan una sinergia que marca la dinámica tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de las relaciones internas entre todos sus miembros. Los efectos de esa sinergia y la dinámica que ella genera, van incluso más allá de las prácticas pedagógicas y de las propias habilidades del alumnado, y han demostrado tener un peso determinante no sólo en los resultados escolares de los y las estudiantes que hacen parte del centro, sino también en su trayectoria académica presente y futura. Y en ciertos casos, esta sinergia propicia incluso porcentajes significativos de fracaso y abandono escolar.

Por último, dentro del *contexto virtual y de recursos materiales* estudiamos la incidencia de tres factores sociales, a saber: los recursos de apoyo, los medios de comunicación y el acceso y usos de internet. De estos tres, sólo el primero ha sido ampliamente documentado en su relación con el fenómeno del fracaso escolar en diferentes contextos. En cuanto a los otros dos, nos atrevemos a afirmar que el presente estudio constituye una de las primeras aproximaciones al tema de la relación de estos aspectos con la problemática social que estamos analizando.

La incidencia de los recursos materiales de apoyo sobre los casos de fracaso escolar ha sido analizada y comprobada de manera puntual por las pruebas PISA y por diversos autores reconocidos. De acuerdo con varias investigaciones realizadas hasta ahora, se ha comprobado que “aquellos alumnos cuyos hogares están mejor dotados de materiales educativos, y los que hacen un mejor uso de dichos recursos tienen una menor probabilidad de

fracaso escolar” (Calero, Choi & Waisgrais, 2010, p. 250). Dentro del análisis que expusimos en este capítulo, explicamos que el informe PISA 2006 incluye un total de 13 ítems comunes de recursos materiales que sirven de apoyo a cualquier estudiante, de cualquier país, para el desarrollo de sus deberes escolares. De estos trece elementos, nosotros centramos nuestra atención en cuatro recursos materiales básicos y en tres recursos específicamente tecnológicos, los cuales tomamos luego como referencia para el desarrollo de las encuestas, como lo explicaremos luego en el quinto capítulo. Dichos recursos son: 1) habitación propia para el chico/a; 2) escritorio propio (o un lugar tranquilo para estudiar); 3) libros de consulta (enciclopedias); y 4) diccionario(s), como recursos básicos de apoyo; y 1) un ordenador propio; 2) una calculadora y 3) software educativo, como recursos tecnológicos. En el contexto educativo en el que nos movemos, no es exagerado afirmar que tener estos recursos de apoyo, o no tenerlos, puede significar, al menos en algunos casos, la diferencia entre el éxito y el fracaso en la vida académica.

En cuanto a los medios de comunicación, y dentro de ellos particularmente la televisión, planteamos que su incidencia está determinada por tres variables: los modelos culturales que ofrecen, el número de horas que un chico o chica pasa frente al televisor, y el tipo de programas que ellos y ellas ven. En el caso específico de España vimos que en la televisión de este país no hay casi programas que hablen sobre el mundo de la escuela, lo que, creemos nosotros, refuerza el bajo significado que tiene el estudio para muchos jóvenes de hoy, ya que, para ellos o ellas, si la escuela no existe en la televisión, ¿qué importancia puede tener? Adicionalmente, están los modelos culturales que ofrecen estos medios, por lo general, modelos alejados del mundo de la academia en los que lo que importa es sobre todo la imagen exterior y, por supuesto, los bienes materiales que se puedan tener. La influencia de estos modelos es particularmente negativa en el caso de los y las estudiantes de origen latinoamericano, ya que, como lo veremos en el siguiente capítulo, ésta es una cultura marcada fuertemente por la televisión y por los modelos culturales que la misma ofrece. En cuanto al número de horas, vimos que según diversos estudios desarrollados, sobre todo, en Estados Unidos, una exposición de más de 4 horas al día o de unas 28 a 30 horas a la semana, puede tener efectos negativos sobre el rendimiento académico de cualquier persona. Así mismo, hay evidencias de que la exposición continua a programas no educativos, tiene sus efectos adversos sobre los resultados académicos, especialmente en matemáticas y en lenguaje. Aunque en el momento no existan estudios específicos sobre la relación entre televisión y fracaso escolar, podemos afirmar que estas tres variables en su conjunto tienen una incidencia negativa sobre el interés que un joven, sea chico o chica, pueda tener hacia el aprendizaje, y pueden perfectamente mermar su motivación hacia los asuntos escolares hasta el punto de llevarlo, o llevarla, a desembocar en un fracaso.

Sabemos de la importancia que hoy en día tiene internet para todos nosotros y de cómo este elemento ha transformado nuestras vidas. Es más, no es exagerado decir que no saber usar esa herramienta es, hoy por hoy, una nueva forma de analfabetismo que genera, al igual que el no saber leer y escribir, una exclusión social. Y en materia educativa, podemos afirmar que su uso es hoy por hoy imprescindible y su utilidad es innegable. Sin embargo, el acceso que se tenga y el uso que se haga de esta herramienta también pueden generar desigualdades importantes entre unos estudiantes y otros. En el análisis que desarrollamos sobre este aspecto, subrayamos que desde la perspectiva pedagógica, el acceso y uso a la llamada autopista de la información presenta tres elementos diferentes que pueden afectar, positiva o negativamente, el desempeño académico de un estudiante: el primero es el acceso que tengan a esta herramienta en el propio centro o en el instituto; el segundo es el acceso o no a este medio en su casa o al menos en su contexto más próximo; y el tercero es el uso que se le dé a esta herramienta, así como la habilidad para manejar y clasificar la información que se pueda encontrar. Desde esta perspectiva de análisis, podemos afirmar que un estudiante cualquiera, sea hombre o mujer, que estudie en un centro con pocos computadores y un acceso deficiente a internet, que además quizá no tenga acceso a esta herramienta en su casa, y que, por último, no sepa usarlo de una manera adecuada, en especial, para el desarrollo de sus deberes escolares, tiene claras desventajas sobre aquellos y aquellas que vivan la situación contraria. Es más, la falta de acceso a internet, y el no saber usarlo adecuadamente, son factores que pueden propiciar, perfectamente, un fracaso escolar. Como es bien sabido, es cada vez más común usar el internet como herramienta pedagógica, tanto dentro como fuera del aula, y resulta de gran utilidad para el desarrollo de los deberes escolares, e incluso para fomentar el espíritu investigativo. Sin embargo, es necesario saber usarlo de una manera adecuada, como una herramienta útil para potenciar el aprendizaje, desarrollando ciertas habilidades básicas y un sentido crítico para saber valorar la información que proporciona. Cuando hay poco interés por el aprendizaje y un bajo, o nulo sentido crítico, la utilidad de internet se reduce drásticamente, y puede llevar a un adolescente, sea inmigrante o no, al extremo opuesto, esto es, a desengancharlo/la de la escuela, con todo lo que ello significa.

Desde la perspectiva de estos contextos que hemos planteado, hemos podido ver que el fracaso escolar es efectivamente un fenómeno multidimensional, tal como lo subrayan varios de los autores consultados. De esta aproximación teórica inferimos que, con base en los autores consultados, los factores sociales que más pueden incidir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano pueden ser: el nivel socioeconómico de la familia, la estructura y estabilidad familiar, el acompañamiento de los padres, las amistades, el capital social y el acceso y uso de internet, lo que por demás, apoya nuestra primera hipótesis.

Ya para terminar, nos parece pertinente destacar que, a nuestro juicio, el presente análisis pone en evidencia tres elementos importantes, a saber: 1) la estructura social vigente no siempre favorece el interés ni la motivación por el estudio, lo cual se contrapone al hecho de que el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías exige, cada vez más, que los individuos, tanto hombres como mujeres, deban tener una disposición permanente para el aprendizaje; 2) es necesario que, además de la familia, los diferentes agentes sociales, políticos y económicos implicados den soluciones efectivas a los diversos factores expuestos; y 3) no sólo deben cambiar la escuela y el sistema educativo, también la sociedad debe cambiar si se quiere realmente evitar el fracaso escolar y, por supuesto, mejorar la educación.

Capítulo 4

De los factores culturales y el fracaso escolar

Para abordar este tema con el rigor necesario y dejar sentada la diferencia con los factores sociales así como las bases teóricas que sustenten nuestra primera hipótesis, hemos dividido el presente capítulo en dos partes fundamentales, a saber: en la primera hacemos una revisión del significado de la palabra cultura, con el fin de construir un marco teórico adecuado que sirva para entender con suficiente claridad a qué nos referimos cuando usamos este término y el sentido que tiene dentro de esta investigación. Y en la segunda parte exponemos el tema central de este capítulo comenzando con una breve introducción sobre la relación entre factores culturales, educación y fracaso escolar, para luego exponer a profundidad ocho factores culturales específicos que, desde nuestra perspectiva, pueden incidir particularmente en el fracaso escolar de los y las inmigrantes de origen latinoamericano.

4.1 Aproximación al concepto de cultura

Hablar de cultura, y más aún en el contexto de una investigación educativa, significa hacer un esfuerzo académico y reflexivo por comprender mejor aquello que nos impulsa o nos detiene en nuestros continuos (o discontinuos) aprendizajes a lo largo de la vida. La cultura, podríamos decir, es como una linfa que nos alimenta y retroalimenta, a través de ella y por ella comprendemos, construimos y reconstruimos lo que somos, lo que pensamos, lo que queremos. De manera particular, la cultura del lugar donde crecemos es un referente ineludible a través del cual aprendemos a conocer y entender el mundo que nos rodea, y desde los parámetros que ella nos brinda, desarrollamos maneras específicas de relacionarnos con los demás.

La cultura, aunque no es algo propiamente tangible, es un elemento constitutivo de la humanidad que, de hecho, está presente, de una u otra manera, en los acontecimientos grandes o pequeños de la vida diaria de una persona o de una colectividad. Sobre este particular, nos parece acertado lo que manifiestan Lotman & Uspenskij (1975, p. 26) cuando dicen lo siguiente:

“Se puede presumir que, si para la supervivencia biológica de un solo individuo es suficiente con satisfacer determinadas necesidades naturales, la vida de una colectividad, cualquiera que sea, no es posible sin una *cultura*. Para cualquier colectividad la cultura no es un simple suplemento facultativo a un mínimo de condiciones vitales, sino que es la condición necesaria, sin la cual su propia existencia parece imposible”.

Partiendo de esta idea, no resulta exagerado decir que la cultura ha permeado, desde siempre, la historia de todas las naciones en cualquiera de los cinco continentes, e incluso ha sido determinante en la trayectoria de muchos individuos. De hecho, tal como afirma Edward T. Hall (1986, p. 171), la cultura “es el instrumento especial por medio del cual ha evolucionado la especie humana”.

¿Pero, qué entendemos propiamente cuando hablamos de cultura? En un análisis como el que nos proponemos desarrollar, ésta es una pregunta que surge espontáneamente y que requiere una respuesta lo más concreta posible. Sin embargo, una de las dificultades que encontramos al abordar este tema es la gran cantidad de definiciones que existen del término cultura, ya que su estudio ha sido abordado, desde diferentes áreas del conocimiento como son la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Filosofía, la Semiótica, la Lingüística, las Ciencias de la Educación, la Historia, la Arqueología e incluso la Biología (Trujillo, 2006, p. 13). Y no sólo existen múltiples definiciones de cultura, sino que además hay diversas formas de interpretar y de categorizar esas definiciones (Trujillo, 2006, p. 39). Adicionalmente, las diversas culturas que existen y han existido, marcadas en buena medida por su propia lengua y por su momento histórico, han generado modelos culturales diversos y han suscitado definiciones del término que reflejan el valor y el sentido que este ha tenido, o tiene para cada una de ellas (Lotman & Uspenskij, 1975, p. 39, 75).

Ahora bien, esta multiplicidad de significados y de interpretaciones, obliga a delimitar el marco conceptual de acuerdo con los objetivos del estudio. Por lo tanto, para poder abordar el tema de los factores culturales que inciden en el fracaso escolar, con el debido rigor científico, nos parece importante y, por demás necesario, hacer una aproximación más organizada al significado del término *cultura* y optar por algunas definiciones que nos brinden un punto de partida para el análisis que queremos desarrollar. En aras de lograr este objetivo, expondremos primero unas pocas definiciones dadas por algunos especialistas en el tema, para después centrarnos en lo que se entiende por cultura a nivel popular, por una parte y el significado que tiene desde la óptica de la educación, por otra. Estas dos últimas perspectivas son las más importantes para nosotros, ya que están mutuamente relacionadas y, como ya lo veremos, son las que dan un mayor fundamento al análisis de los factores culturales.

En cualquier caso, nos parece pertinente aclarar que no es objeto de esta investigación, en absoluto, debatir sobre la complejidad del término cultura, ni dar juicios de valor sobre las definiciones o concepciones existentes, ni mucho menos explorar una posible definición correcta, suponiendo que algo así fuera posible. Con las aclaraciones conceptuales que exponemos a continuación sólo queremos establecer un marco de referencia específico dentro del cual podamos centrar el debate y comprender con mayor profundidad las relaciones entre cultura, educación y fracaso escolar.

4.1.1 ¿Y entonces, qué es cultura?

Como ya lo mencionamos al principio, son muchas, quizá cientos o miles, las definiciones que podemos encontrar de la palabra cultura⁴⁶. En este apartado presentamos algunas definiciones que hemos seleccionado dentro de la bibliografía que hemos consultado, no sólo porque nos ofrecen una visión más amplia de su significado, sino porque además nos parecen útiles en la estructuración de nuestro análisis sobre los factores culturales que inciden en el fracaso escolar.

En el segundo capítulo de esta tesis ya propusimos una definición dada por Leena N. Her (2008), que queremos recordar aquí, ya que está íntimamente relacionada con nuestro tema de investigación. Dice L. N. Her (2008, p. 16) que “la cultura no es un conjunto de ideas ni un sistema de creencias, tampoco es un conjunto de reglas que determinan las actividades de sus miembros. La cultura es una condición histórica, una situación ya determinada con la que los participantes se encuentran al nacer y que en la interacción de unos con otros la reelaboran, y sienten la responsabilidad de mantener la forma familiar, regular y normal de hacer las cosas”. De acuerdo con esta definición, la cultura es algo que, al nacer, encontramos ya hecho, por decirlo así, pero no es algo inmutable, sino que nosotros mismos en la medida que crecemos y conocemos sus códigos, podemos reelaborarla, y de hecho lo hacemos. Sin embargo esas reelaboraciones no siempre son sencillas y en ocasiones pueden tomar mucho tiempo, incluso cientos de años; la tendencia a mantener ciertas costumbres o ciertas formas de hacer las cosas se ve claramente en cómo se ha mantenido casi inmutable la organización y el *modus operandi* de los sistemas educativos en occidente.

En segundo lugar queremos citar a Terry Eagleton (2000, p. 34), quien en su libro *The idea of culture*, define el término –de manera genérica– como el conjunto complejo de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico; aunque él mismo reconoce que ésta es una forma bastante simple de definirla,

⁴⁶ Son muchos los autores que hacen alusión a los múltiples significados que pueden encontrarse del término, entre otros están: Lotman & Uspenskij (1975); Eagleton (2000); Luca & Sforza (2007), y Arizpe (2006),

porque en ella se pierden aspectos importantes de la cultura de una persona o de un grupo. En esta misma línea, Marvin Harris (1998, p. 19-20; citado por Trujillo, 2006, p. 45), define el término, desde el punto de vista del materialismo cultural, como: “el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir su conducta)”. Estas formas de ver la cultura son definiciones un poco más elaboradas de la concepción popular de cultura vista como el conjunto de costumbres y tradiciones de los pueblos, tal como lo explicaremos con más detalle en el siguiente apartado.

Por otro lado, son varios los autores que ven la cultura como un conjunto de signos marcados por la historia y por la lengua de los pueblos. Para el reconocido antropólogo Clifford J. Geertz (1992, p. 70), la cultura es -en un sentido restringido- “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios”. Es la misma idea que expresan J. M. Lotman y B. Uspenskij (1975, p. 29) en su investigación sobre la tipología de la cultura, cuando dicen que “la cultura es, (...), un sistema de signos organizados en un cierto modo”, y lo afirman así porque para ellos la cultura está íntimamente ligada al lenguaje. Estos mismos autores definen el concepto de cultura puntualmente como “*una memoria no hereditaria de la colectividad* que se expresa en un determinado sistema de prohibiciones y prescripciones” (*opcit*, p. 43). De acuerdo con las ideas expuestas por Lotman y Uspenskij –y por otros autores⁴⁷– podemos decir que la cultura no es hereditaria en cuanto que no se traspasa genéticamente de generación en generación, sino que se transmite, se aprende y se interioriza a través de la familia, la escuela y las relaciones sociales. En esta misma línea, Lourdes Arizpe (2006, p. 45) presenta una definición, si se quiere, aún más elaborada y concreta del término según la cual, “la cultura es el fluir continuo de significados que la gente imagina, funde e intercambia. Con ellos construimos el patrimonio cultural y vivimos en su memoria, creamos lazos con la familia, la comunidad, los grupos lingüísticos y el Estado-nación y nos identificamos como parte de la humanidad”. Estas definiciones resaltan el dinamismo de la cultura como un elemento vital que marca nuestra forma de entender el mundo, nuestras acciones e incluso nuestros sentimientos, pero también es susceptible de ser transformado.

Por último, queremos citar a Luca & Sforza (2007, p. 9), quienes en su análisis sobre la evolución de la cultura desde una perspectiva antropológica, sin dejar de reconocer los múltiples significados que tiene esta palabra, la definen como “la acumulación global de conocimientos y de innovaciones derivadas de la suma de las contribuciones individuales

⁴⁷ Esta idea también la exponen en sus trabajos autores como Bourdieu y Passeron (1969, 1977); Luca & Sforza (2007); Trujillo (2006); Geertz (1992) y otros más.

transmitidas de generación en generación y difundidas en nuestro grupo social, que influye y cambia continuamente nuestra vida”. Esta definición está muy relacionada con lo que el sociólogo francés *Pierre Bourdieu* denominaba el *capital cultural*, uno de los factores que analizaremos en este capítulo, y que, por demás, incide de manera particular en la trayectoria académica de cualquier individuo. Podríamos citar otros muchos ejemplos, pero con los expuestos hasta aquí creemos que es suficiente para captar la gran variedad de acepciones que este concepto tiene y cómo cada definición rescata algún aspecto particular de la idea que se tiene de cultura, aspectos sobre los cuales haremos algunas precisiones en los dos apartados siguientes.

4.1.2 *La concepción popular de cultura*

Si hiciéramos una encuesta a un número reducido de personas en cualquier calle de nuestra ciudad, muy probablemente cada una de ellas nos daría una definición diferente de la palabra *cultura*. Incluso los antropólogos especializados en el tema, ofrecen varios significados que entran en la categoría de definiciones *comunes* o *populares* del término. Ahora bien, para lograr el objetivo que nos proponemos es necesario —como ya lo hemos dicho antes— delimitar los significados del concepto y para ello recurrimos a las definiciones expuestas por dos autores especializados en el tema: J. I. Pichardo (2003) y F. Trujillo (2006), que a nuestro juicio, presentan sus ideas con suficiente claridad y precisión, y que por lo mismo nos permiten lograr el objetivo que nos proponemos.

José Ignacio Pichardo (2003, p. 17), en su presentación de este tema señala que la gente del común, al hablar de cultura, puede referirse o bien a las manifestaciones creativas (el arte, la danza, la música, la literatura, el cine, etc.), o a los conocimientos que las personas tienen sobre esas manifestaciones culturales, o bien a las “costumbres y creencias que comparte un pueblo o un grupo de personas” (idioma, religión, formas de vestir, etc.). A continuación, sintetizamos estas ideas en un diagrama que nos permite visualizar estas tres concepciones populares del término:

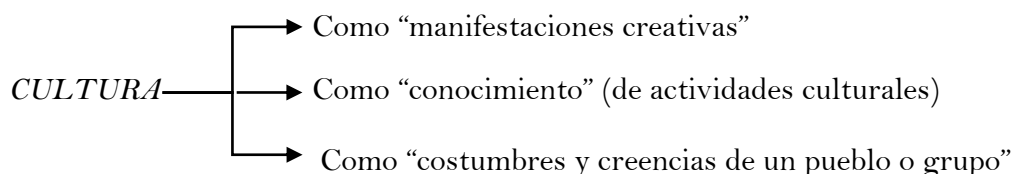


Diagrama 4-1. Formas populares de entender la cultura (I).

Fernando Trujillo (2006, p. 21-23), por su parte expone tres categorías del término cultura a partir de concepciones populares del término, para lo cual entrevista a varios alumnos de magisterio en la ciudad de Ceuta. Aunque los estudiantes dieron, cada uno, una definición más o menos diferente –no tanto como concepto sino por las palabras que usaron- este autor las agrupó en tres categorías esenciales, a saber: la cultura como rasgo del individuo, la cultura como propiedad colectiva, y la cultura como conocimiento (acumulado) de la sociedad, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

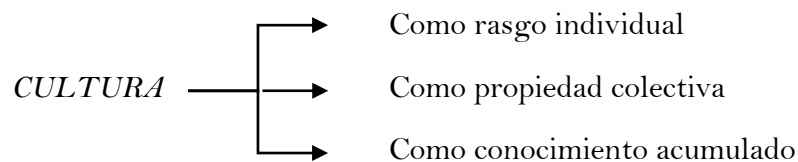


Diagrama 4-2. Formas populares de entender la cultura (II).

Trujillo (2006, p. 24) manifiesta que estas ideas son una forma de concebir la cultura como un objeto externo, lo que la convierte en una herramienta de diferenciación sobre todo entre grupos que manejan códigos culturales diversos, lo que en muchos casos lleva a la discriminación racial, religiosa, o incluso académico-educativa, tanto de personas como de colectivos. Cuando hablamos de discriminación académico-educativa, nos referimos a los estereotipos discriminatorios que tenemos de ciertas profesiones, que las vemos y las calificamos como de menor “rango” o de menor “prestigio”, o la discriminación que surge al poner en evidencia las diferencias en el nivel cultural o educativo de las personas y creer que por ello unos son más importantes que otros.

Las definiciones dadas por J. I. Pichardo (2003), en nuestra opinión, son más delimitadas y concretas que las dadas por F. Trujillo (2006), lo cual no quiere decir que unas sean mejores que otras. Quizá la mayor similitud entre ambas visiones está en el concebir la cultura como un acervo de conocimientos –que pueden adquirirse dentro y fuera de la escuela- tanto sobre otras culturas o pueblos, como sobre manifestaciones culturales o creativas, propias y foráneas. Ésta es una concepción bastante generalizada del término –es decir aceptada por muchos-, y además es la que sustenta, en buena medida los modelos pedagógicos y los currículos académicos –o academicistas- contemporáneos.

4.1.3 La cultura vista desde la educación

Abordar el concepto de cultura desde el punto de vista de la educación es, entre otras cosas, adentrarse en el complejo mundo de las diferencias culturales; es entender también cómo puede influir en los procesos de aprendizaje y en el recorrido académico de cualquier persona, la imagen que ella tiene de los otros y la que esos otros tienen del grupo étnico-cultural al que ella pertenece, por una parte, y por otra, cómo pueden influir las relaciones que se construyen con aquellos que viven, sienten y piensan igual, o al menos de manera similar a nosotros, como con aquellos que viven, sienten y piensan diferente.

A continuación exponemos las definiciones dadas por tres autores no sólo por su relevancia en este campo, sino por la claridad con que ellos las presentan y por la relación que hacen entre cada definición y su correspondiente proyección en la educación en contextos multiculturales. De esta manera logramos establecer un marco de referencia adecuado para los objetivos de esta investigación, en particular para la posterior categorización de los factores culturales que inciden en el fracaso escolar.

En primer lugar, Luis Laosa (1999), siguiendo las ideas de Nancy Protheroe & Kelly Barsdate (1991), plantea tres formas muy precisas de entender –y, podríamos decir, delimitar– el concepto de cultura y sus repercusiones en los programas educativos, especialmente aquellos que se desarrollan en contextos multiculturales.

Para estos autores una primera acepción del término cultura hace referencia a las actitudes raciales que algunas personas se forman desde su infancia, tanto en casa como en la escuela. En este sentido, por lo tanto, el término cultura se usa para referirse a la raza o etnicidad, o al estatus de minoría. Cuando el currículum o la institución entienden así la cultura y por consiguiente la diversidad cultural, los programas educativos tienden a resaltar temas como el balance y la equidad racial, la armonía y la cooperación y el racismo/etnicismo (Laosa, 1999, p. 389; Protheroe & Barsdate, 1991, p. 3).

Un segundo uso del término cultura hace referencia fundamentalmente a los eventos históricos y a los artefactos de una población determinada. En este sentido la cultura se entiende como el conjunto de tradiciones, contribuciones y estilos de vida que diferencian a unos pueblos de otros. Los programas educativos que se guían por este concepto de cultura, suelen enfocar sus esfuerzos en cultivar el pluralismo y las herencias o tradiciones de grupos específicos y enseñan a sus estudiantes aspectos particulares sobre las formas de vida de varios grupos étnicos (Laosa, 1999, p. 389; Protheroe & Barsdate, 1991, p. 3).

Por último, el término cultura, en su significado más amplio, hace referencia a “formas de ser, saber y hacer” (Laosa, 1999, p. 389; Protheroe & Barsdate, 1991, p. 6). Los modelos

educativos que surgen de esta perspectiva, “buscan identificar elementos de la cultura de los estudiantes y traducir este conocimiento en métodos o técnicas de instrucción efectivas” (Laosa, 1999, p. 390). El siguiente diagrama permite visualizar mejor las ideas centrales expuestas por estos autores:

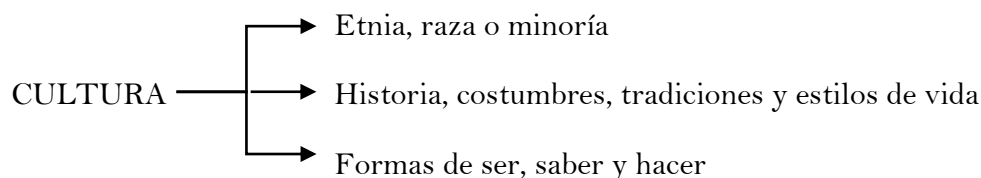


Diagrama 4-3. Formas de entender la cultura desde la educación (I).

En segundo lugar, otra mirada del concepto –con una clara perspectiva educativa- la ofrece Etta Hollins en su libro *Culture in school learning*. Al igual que los anteriores, esta autora también expone tres formas de ver la cultura, cada una con repercusiones pedagógicas diferentes. Según Hollins (2008), a cada definición de cultura le corresponde no sólo un tipo de currículum o modelo educativo, sino también una postura ideológica, una manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor y un contexto social en el cual se desarrolla el aprendizaje. Atendiendo a nuestros objetivos, nos centraremos fundamentalmente en las tres definiciones del término y en los modelos educativos (o currículum) que surgen de cada una de ellas. Así podremos hacer una comparación con las ideas anteriormente expuestas de Laosa, Protheroe y Barsdate, y sacar algunas conclusiones.

Una primera forma (Tipo I) de concebir la cultura es verla básicamente como un conjunto de comportamientos fácilmente observables “tales como patrones de interacción social, que incluyen rituales y ceremonias, vestidos tradicionales, y artefactos culturales, que incluyen las artes visuales y escénicas y prácticas culinarias” (Hollins, 2008, p. 8; traducción propia). Según Hollins, el modelo educativo que se desprende de esta forma de ver la cultura es eurocéntrico y está enfocado en transmitir los valores y los conocimientos del grupo mayoritario, soslayando incluso la perspectiva histórica de las minorías étnicas (Hollins, 2008, p. 10). Los profesores que trabajan guiados por esta perspectiva se limitan a transmitir el conocimiento que demarca el currículum y a monitorear lo aprendido, siguiendo pasos ya establecidos, dándole muy poco espacio a la innovación y “poca o ninguna atención a las necesidades sociales o culturales de los más jóvenes” (Hollins, 2008, p. 9). No podemos

decir que esto se corresponda estrictamente con la realidad, es decir, no creemos que haya profesores o profesoras que ejerzan su labor exclusivamente con esta perspectiva, pero es una visión cerrada de la cultura que determina ciertos parámetros bajo los cuales se rigen algunas prácticas pedagógicas aún vigentes que, a nuestro juicio, propician (más que otras) el fracaso escolar y el abandono prematuro de la escuela.

Otro modo de ver la cultura (Tipo II), es concebirla como “los valores, tradiciones, y relaciones sociales y políticas, siempre cambiantes y una forma de ver el mundo, compartidos por un grupo de gente unida por una combinación de factores que pueden incluir una historia común, un lugar geográfico, lengua, clase social y/o región”⁴⁸ (Nieto, 1992, p. 306; Hollins, 2008, p. 10). Sin duda, como la misma Hollins (2008, p. 11) lo reconoce, ésta es una definición “más amplia, más abstracta, y con más referentes políticos” que la anterior. Aquellos profesores o instituciones educativas que conciben la cultura de esta manera quieren que aquello que se enseña y la forma como se hace responda a la diversidad del alumnado. En consecuencia, el modelo de educación multicultural que se desprende de esta definición concibe la escuela como un lugar desde el cual se pueden generar cambios sociales, y para ello busca preparar a sus estudiantes no sólo para desempeñarse adecuadamente en el mercado de trabajo, sino especialmente para saber “vivir en armonía en una sociedad culturalmente diversa” (Hollins, 2008, p. 11). El currículum, por lo tanto, incluye “la historia y la cultura de las diversas poblaciones que componen la nación” y pone en evidencia “los problemas sociales que requieren una solución” (Hollins, 2008, p. 11). Para lograr estos objetivos, los profesores “intentan identificar y usar lo que funciona bien sea para un estudiante determinado o para una población determinada de estudiantes” (Hollins, 2008, p. 11).

Por último, la tercera forma de ver la cultura (Tipo III) que esta autora propone es concebirla como “un mapa de ruta en una jornada continua de supervivencia” que guía el pensamiento, los sentimientos, las acciones e incluso la capacidad de servicio de las personas (Saravia-Shore & Arvizu, 1992, p. xxvii, citados por Hollins, 2008, p. 12). Esta tercera y última definición del término es, ciertamente, “más abstracta, más flexible y más amplia” que las dos primeras y, tal como lo afirma la propia autora, “describe una función de la cultura más centrada en la existencia humana” (Hollins, 2008, p. 12). El modelo educativo que se orienta por esta definición incluye en el currículum el denominado “conocimiento cultural” y el conocimiento sobre la cultura. Para Etta Hollins (2008, p. 12) el *conocimiento*

⁴⁸ Definición dada por Sonia Nieto, en el glosario de su libro: “*Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*”. La misma definición aparece en el libro de Etta Hollins (2008) y por eso citamos ambas obras. Hemos buscado la fuente inicial porque quisimos corroborar de primera mano la página y los datos del libro.

cultural hace referencia a “aquellos saberes, valores y creencias adquiridos en la socialización o en los procesos de enculturación, dentro de la cultura del hogar”. El *conocimiento sobre la cultura*, por otra parte, abarca “la historia, las creencias, las costumbres, las prácticas, las tradiciones, y los logros de un grupo y cómo otros se han beneficiado de las experiencias de ese grupo” (*opcit*, p. 12). Los profesores e instituciones que trabajan bajo este modelo se esfuerzan por resaltar el valor de cada cultura dentro y fuera de su propio contexto y así mismo se esfuerzan por entender y facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje de aquellos “estudiantes con orígenes culturales y étnicos diferentes” (*opcit*, p. 12).

En el siguiente diagrama mostramos una síntesis de las ideas centrales de la pedagogía norteamericana Etta Hollins (2008), que ya hemos expuesto en los párrafos anteriores:

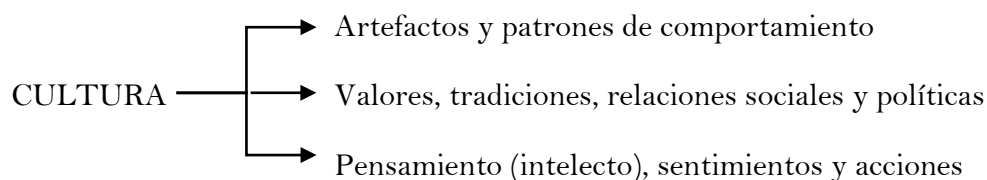


Diagrama 4-4. Formas de entender la cultura desde la educación (II).

En nuestra opinión, las definiciones dadas tanto por Laosa (1999), como por Protheroe & Barsdate (1991) son más delimitadas y sencillas que las de Hollins (2008), pero no se contraponen, más bien se complementan unas con otras, y sucede lo mismo con los modelos culturales, a excepción del primero. Para ver y comprender mejor las similitudes y diferencias entre estos autores hemos elaborado una tabla (la 4.1) que sintetiza tanto las definiciones, como los modelos educativos.

Sabemos de antemano, que éstas no son las únicas definiciones de cultura, pero si podemos decir que son definiciones compartidas por una alto porcentaje de la población no académica. Ahora bien, no podemos afirmar que un docente o instituto determinado se rigen plenamente por alguno de estos conceptos o por un solo y único modelo educativo de los expuestos en esta tabla. Ciertamente no es así, pero según el contexto y las circunstancias particulares, primará más un modelo que otro y eso se verá reflejado en el plan educativo del centro, en los currículos y en las metodologías generales que se usen para facilitar la adquisición y la reelaboración del conocimiento por parte de los y las estu-
dian-

tes. Ahora bien, comparando los diferentes modelos que hemos descrito, el mejor para garantizar una verdadera educación inclusiva e intercultural sería, desde nuestro punto de vista, un modelo híbrido y ecléctico que compagine los dos modelos marcados como Tipo III expuestos, de manera sintética, en esta tabla, es decir: valorar la cultura de partida para facilitar el aprendizaje, por una parte y por otra desarrollar un conocimiento culturalmente válido tanto para la mayoría como para las minorías, junto con un conocimiento de las diversas culturas, en especial, de aquellas que componen el contexto geográfico dentro del cual está ubicada la escuela.

Tabla 4.1 Comparación de definiciones de cultura y sus modelos educativos correspondientes

Autor	Definición de Cultura	Ejes culturales del currículum
<i>Laosa (1999), Protheroe y Barsdate (1991)</i>	Etnia, raza o minoría (Tipo I)	Balance y equidad racial, etnicismo
	Historia, costumbres, tradiciones y estilos de vida (Tipo II)	Herencias y tradiciones de grupos específicos, el pluralismo
	Formas de ser, saber y hacer (Tipo III)	Valorar la cultura de partida (de origen) para facilitar el aprendizaje
<i>Etta Hollins (2008)</i>	Artefactos y patrones de comportamiento (Tipo I)	Perspectiva del grupo dominante, sus valores y tradiciones
	Valores, tradiciones, relaciones sociales y políticas y una forma de ver el mundo (Tipo II)	Poner en evidencia las diversas culturas, integración de la herencia multiétnica
	Pensamiento (intelecto), sentimientos y acciones (Tipo III)	Conocimiento culturalmente válido tanto para la mayoría como para las minorías; conocimiento de las culturas que componen la nación

Fuente: Elaboración propia

4.2 Los factores culturales, la educación y el fracaso escolar

De las diferentes formas en que se puede concebir la cultura desde una perspectiva pedagógica (ya expuestas en la tabla 4.1), queremos resaltar dos que, desde nuestro punto de vista, son las que más relación tienen con el fracaso y el abandono escolar entre estudiantes inmigrantes. La primera de ellas es la que hace referencia al conjunto de costumbres y tradiciones de una nación⁴⁹ y la segunda al acervo de conocimientos⁵⁰ que una persona o grupo pueda adquirir tanto dentro como fuera de la escuela.

Todo sistema educativo -de cualquier país o región- funciona dentro de un contexto cultural determinado (con su historia, costumbres y tradiciones) que le impone unas características propias y cada cultura, a su vez, se sirve del sistema educativo para sostenerse y prolongarse a lo largo del tiempo, lo cual es, hasta cierto punto, algo válido y comprensible; el problema, como lo mencionamos ya en el primer capítulo, surge cuando una cultura determinada se erige a sí misma como modelo supremo para todas las demás, toma una postura dominante, subvalora las demás culturas y proyecta esta dinámica en su sistema educativo.

Ahora bien, la relación entre cultura y fracaso escolar tiene necesariamente como punto de partida el saber si la primera, entendida sobre todo como conjunto de valores, costumbres y tradiciones de un pueblo o nación, influye o no sobre el rendimiento académico de un individuo o grupo determinado. A este respecto, y con base en algunas investigaciones llevadas a cabo por diversos autores, Henry Trueba (1988, p. 271) apunta que la cultura desempeña un papel muy importante “en el logro educativo, no sólo a nivel colectivo (grupos étnicos) sino también a nivel individual (contexto específico)”. Según los trabajos desarrollados por Spindler & Spindler (citados por Trueba, 1988, p. 280)⁵¹, la cultura incide en los procesos de aprendizaje, ya que la misma opera tanto a nivel macro-social como a nivel micro-psicológico. Esta idea es de suma importancia, ya que nos hace recordar que la cultura no tiene sólo una dimensión colectiva, sino también individual; esto quiere decir que las actitudes y los comportamientos de una persona, sea hombre o mujer, están marcados, en muchos casos, por la propia cultura, entendida -como ya lo dijimos anteriormente- como el conjunto de costumbres de un grupo determinado. De la misma manera, la

⁴⁹ Esto es una síntesis del concepto de cultura *Tipo II* de Laosa, Protheroe y Barsdate y el concepto *Tipo II* de Etta Hollins (ver tabla 4.1).

⁵⁰ Esto está relacionado más directamente con la concepción popular de cultura vista como “conocimiento” (ver diagramas 4-1 y 4-2) y también con el concepto *Tipo III* expuesto por Etta Hollins (ver tabla 4.1).

⁵¹ Spindler, G. & Spindler, L. (1987a) *The Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. / Spindler, G. & Spindler, L. (1987b) *Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville: A Comparative Analysis*. *Anthropology and Education Quarterly* 18(1):3- 16.

cultura, en cuanto modelo para entender el mundo, también influye en las formas de aprender y de acercarse al conocimiento. Es importante anotar que los comportamientos de una persona, así como su actitud ante el estudio están determinados no sólo por su cultura de origen sino también por su propio contexto familiar y social y, en muchos casos, por circunstancias particulares que configuran su trayectoria vital, como puede ser, por ejemplo, el caso de la inmigración. De hecho, tal como lo afirma el mismo Trueba (1988, p. 280), “la base social y cultural en la adquisición del conocimiento se fundamenta en la indivisibilidad de las funciones psicológicas y culturales de la familia y los grupos sociales”. Por tanto, podemos afirmar que los procesos de aprendizaje de una persona no están condicionados simplemente por la dinámica del aula, sino también, y además con mayor fuerza, por factores culturales y sociales externos a la escuela. Cuando estos factores son adversos, es decir cuando no favorecen los procesos de aprendizaje de un individuo ni su interacción con la cultura escolar, entonces se convierten en un camino de piedra que puede llevar al abandono o al fracaso escolar, tal como lo planteamos en nuestra primera hipótesis.

En el caso particular de los inmigrantes, éstos deben enfrentarse no sólo a una cultura diversa sino también a un sistema educativo diferente, en el cual quizá su forma de aprender y de acercarse al conocimiento entre en conflicto con los parámetros de esa cultura y de ese sistema educativo y dificulte así su trayectoria académica. Como ya lo mencionamos anteriormente, la educación -entendida como un proceso con diferentes etapas evolutivas- está marcada por la cultura dentro de la cual se desarrolla, y el fracaso escolar se presenta cuando hay fallos, de diferente índole, en ese proceso. Sobre este tema, señala García Carrasco (2010, p. 80) que, “la formación siempre tiene lugar en un *médium* cultural y recurriendo a los recursos de la propia cultura. El fracaso educativo, no meramente el fracaso escolar, se produce porque fracasa el proceso intersubjetivo; no se trata de un error de concepto o de una técnica equivocada, sino el desvío de un proceso, en cuyo origen pueden rastrearse muchas etiologías”.

Dentro de esas etiologías caben tanto los factores sociales ya expuestos en el capítulo anterior, como los ocho factores culturales que explicaremos a continuación. Como ya lo hemos subrayado en otras partes, la separación en estas dos categorías no significa que sean factores aislados, ni mucho menos, ya que todos ellos inciden, en mayor o menor grado, en el fracaso escolar e interactúan entre sí con mecanismos complejos que no siempre se pueden descifrar ni medir. Esta división es, entonces, sólo una propuesta de categorización para facilitar el análisis y poder entender cómo y porqué se dan los desvíos en aquellos procesos que desembocan en fracaso escolar. Esta jerarquización de variables, proporciona una visión más amplia del problema y permite sentar las bases para, posteriormente plantear soluciones integrales tanto a nivel de la pedagogía y de la psicología educativa, como a nivel político, social y cultural. Cabe anotar que las soluciones integrales

sólo podrán darse en la medida que, junto con estos análisis, se consideren otros temas relevantes como son los objetivos y la práctica de una educación multicultural, la equidad en la educación para estudiantes en riesgo de fracaso escolar y las reformas educativas (Gordon, 1999, p. 50).

La necesidad de abordar el aspecto cultural en los casos de fracaso escolar ha sido ya enunciada por varios autores y en diversos estudios relacionados con la educación en contextos multiculturales. Urban & Giancarlo (2001, p. 42), por ejemplo, indican que “ciertas investigaciones sugieren que la cultura y la etnicidad pueden ser variables importantes a considerar cuando se intenta entender la motivación y el logro de los estudiantes”; y como ya lo hemos señalado anteriormente, la falta de motivación (generada por diversas causas) puede llevar, en determinados casos, al fracaso o al abandono escolar. En relación con este tema, resultan pertinentes las ideas expuestas por Gordon & Yowel (1999), cuando afirman lo siguiente:

“Las personas que viven sus vidas de manera diferente muy posiblemente tengan perspectivas diferentes sobre las cosas. Sin embargo, resulta disfuncional para la educación si los estudiantes no pueden ver el mundo desde las perspectivas de las personas o pueblos que son diferentes a ellos. La variación cultural en las poblaciones está asociada a personas con diferentes características, que proceden de contextos diferentes, y que pueden tener perspectivas diferentes. Estas diferencias los pueden poner en riesgo de fracaso escolar, si la educación no funciona efectivamente, construyendo sobre esas diferencias unas competencias plurales y la capacidad de un pensamiento con múltiples perspectivas para la solución de problemas” (*opcit.*, p. 50)

Este enunciado ratifica nuestra idea de que no es la cultura de origen la causa del fracaso escolar, sino el desconocimiento de los códigos culturales del otro y la falta de herramientas para enfrentar el choque cultural, tanto por parte del profesorado, como por parte de los y las estudiantes. Dicho de otra manera, la raíz de los problemas no está en las culturas, sino en no saber cómo afrontar las diferencias culturales para sacar de ellas el mejor provecho no sólo para los chicos y las chicas inmigrantes sino también para los profesores y las profesoras de cualquier nivel.

Erickson (1987, p. 348), en un análisis sobre las dificultades en la comunicación entre profesorado autóctono y alumnado inmigrante, apunta que “las diferencias culturales pueden, por varias razones, ser una fuente inicial de problemas entre el profesor y el estudiante”. Luego, a medida que pasa el tiempo y el alumno o alumna acumula experiencias negativas en su comunicación con sus docentes, esos problemas van creciendo hasta el punto de convertirse en “intensos conflictos emocionales entre profesor y estudiante” (*opcit.*

p. 348). Ahora bien, estos conflictos –a los que hace referencia Erickson– no son sólo fruto de malos entendidos en la comunicación, sino que a ello también contribuyen otros factores que, en su conjunto, terminan por llevar a un estudiante, sea chico o chica, al fracaso escolar. Al igual que sucede con los factores sociales, éstos factores culturales están relacionados unos con otros de diversas maneras y en diferentes grados. Es decir, no es posible analizar cada factor como si fueran variables separadas, sino que es preciso siempre recordar que existen complejas interconexiones entre ellos y si llegamos a determinar de alguna manera que un aspecto cultural específico es causa de conflicto y de problemas en el desempeño escolar de un estudiante, seguramente hay otros aspectos, tanto culturales como sociales, implicados.

Pero no sólo influye la cultura de un determinado país de origen, también es necesario tener en cuenta el contexto cultural de la sociedad de acogida, así como la organización y funcionamiento del sistema educativo, el cual –como ya lo hemos dicho– responde a unas concepciones y exigencias propias de la sociedad que lo ha gestado y que, por lo mismo, es expresión de su cultura. Es un hecho que – como lo señala Verhoeven (2011, p. 194)–, “los patrones de la cultura nacional tienen un impacto sobre las políticas educativas e influyen en la ‘notabilidad’ de las dimensiones étnica y cultural de esas políticas”, lo que puede tener un efecto, no siempre positivo, en lo referente al reconocimiento de la diversidad tanto en el currículum como en los parámetros que rigen la estructura del sistema educativo y que pueden limitar las posibilidades educativas de los individuos según su origen. Es necesario señalar que esto se da de manera muy sutil, ya que no es algo que se expresa abiertamente. Las evaluaciones son las mismas para todos y todas, lo cual puede parecer bastante justo; unos las aprueban y otros no, independientemente de dónde vengán. Sin embargo, como ya lo hemos señalado en varias ocasiones, no es algo tan simple. Esas evaluaciones, además de ser estandarizadas (lo cual ya crea una diferenciación entre los estudiantes “exitosos” y los “fracasados”), responden a unos parámetros culturales de la sociedad de acogida que, con mucha frecuencia, los estudiantes inmigrantes y sus familias desconocen. Es como invitar a jugar a alguien, pero sin decirle todas las reglas.

En este análisis no podemos, ni queremos desconocer la evidente relación de estos factores culturales con el contexto socioeconómico de los individuos, y menos aún en un colectivo como el de los y las estudiantes de origen latinoamericano –objeto de este estudio– que, como ya hemos señalado anteriormente, está profundamente marcado por las diferencias en la clase social. No obstante, esto no impide, desde nuestro punto de vista, desarrollar el presente análisis desde una perspectiva cultural, no sólo por las razones expuestas hasta aquí, sino porque además, la *cultura popular* o la mal llamada *cultura de las clases populares*, no es ciertamente la más valorada por el sistema educativo.

4.2.1 Factor 1: El capital cultural de la familia

Este factor está inmerso, básicamente, en la concepción occidental del término que ve la cultura como objeto, es decir como un acervo de conocimientos o como la relación de las personas con cierto tipo de expresiones o manifestaciones culturales, como pueden ser el arte, la literatura, la música, la danza, el cine, entre otras.

El principal exponente del concepto de capital cultural es, sin duda, el sociólogo francés Pierre Bourdieu, cuyos escritos y estudios han sido la base fundamental a partir de la cual otros muchos autores han desarrollado tanto su comprensión teórica del concepto como diversas formas de medirlo⁵². Otro autor de referencia en este tema es el sociólogo norteamericano Paul DiMaggio⁵³, quien, basándose también en las ideas de Bourdieu, aportó una nueva perspectiva para la interpretación del capital cultural en la investigación educativa (Lareau & Weininger 2003, p. 569). La diferencia fundamental entre estos dos autores radica en que para Bourdieu el capital cultural es un vehículo que fortalece la reproducción y la desigualdad social, mientras que para DiMaggio es más un mecanismo que favorece la movilidad social (Hampden-Thompson et al., 2008, p. 160). A continuación delineamos las principales ideas de estos dos sociólogos.

Bourdieu (1986, p. 47; 1997, p. 78) desarrolló el concepto partiendo del presupuesto que la cultura actúa como un capital, tal como es entendido este término en las ciencias económicas, y puso en evidencia sus efectos, por lo general poco positivos, en la trayectoria vital de aquellos y aquellas que nacen en contextos socioculturales y socioeconómicos más vulnerables, debido a las posibilidades académicas que otorgan y la diferenciación social que estos imprimen. Para Bourdieu (1986, p. 47), el capital cultural está constituido por tres elementos: el capital interiorizado, el capital objetivado y el capital institucionalizado, cada uno de los cuales contribuye, de una u otra manera, a abrir la brecha entre unas clases sociales y otras. El capital cultural *interiorizado o personalizado* es aquel que se hereda, en buena medida, del ambiente familiar y social en el que se vive, pero además –y esto es muy importante– se gana con el propio esfuerzo, con una inversión personal que en muchas ocasiones puede suponer “privación, renuncia y sacrificio” (Bourdieu, 1986, p. 48-49). El segundo elemento, el capital cultural *objetivado* hace referencia, por una parte, a los bienes culturales que se tienen, tales como pinturas, libros, instrumentos musicales, etc., y, por otra, a ciertas habilidades artísticas que se poseen y se desarrollan, lo cual es posible, en la mayoría de los casos, gracias a un capital económico que lo permite (*opcit.*, p. 50). El mismo

⁵² Tal como lo ratifican, entre otros: Hampden-Thompson, Guzmán & Lippman, 2008, p. 158; Lareau & Weininger, 2003, p. 567; Field, 2003, p. 13.

⁵³ Este autor es mencionado por: Andersen & Hansen, 2011; Hampden-Thompson et al., 2008; Lareau & Weininger 2003.

Bourdieu anota que el poseer esos bienes culturales y el tener la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades artísticas es un factor que contribuye de por sí a aumentar el primer aspecto mencionado, es decir, el capital *interiorizado* (*opcit.*, p. 50). Por último, el tercer elemento, el capital cultural *institucionalizado* hace referencia al “capital cultural sancionado académicamente por calificaciones legalmente garantizadas” (*opcit.*, p. 50); o, en otras palabras, es el capital escolar que otorgan las instituciones académicas mediante “credenciales avaladas como logros por la cultura dominante” (Hampden-Thompson et al., 2008, p. 158).

DiMaggio (1982, p. 191), por su parte, sugiere que la mejor forma de determinar el capital cultural de una persona o de un grupo, específicamente dentro de la sociedad norteamericana, es midiendo su relación con la alta cultura y sustenta su afirmación en cuatro razones, a saber: la primera es porque el arte, la música clásica, y la literatura son las expresiones más populares del mundo del arte. La segunda es el hecho de advertir que el capital cultural compartido por las élites [americanas] conlleva, per se, al menos una modesta familiaridad con el arte y la literatura. La tercera razón es que el arte y la música no han recibido [y aún hoy no reciben] una gran atención en el currículum americano, pero son aspectos muy valorados por la alta clase social. Por último, la cultura de élite es un elemento que, al parecer, los profesores de los centros escolares reconocen como legítima. En su análisis, DiMaggio (1982, p. 191) sostiene además que el capital cultural de una persona está compuesto por tres dimensiones fundamentales que son: 1) la *actitud* hacia la alta cultura; 2) las *actividades* que la persona desarrolla en relación con la alta cultura, ya sea como desarrollo de una habilidad específica o como simple asistencia a eventos culturales; 3) la *información* o conocimiento que se posee y maneja sobre diferentes temas relacionados con el arte, la música y la literatura.

Si bien es cierto que las teorías desarrolladas por Bourdieu (y por Passeron) se enfocan fundamentalmente dentro de la cultura francesa y las de DiMaggio en la cultura americana, esto no impide la aplicación de las mismas en otros contextos, como puede ser, en nuestro caso, el de España; no por nada son autores de referencia internacional en este campo. Los planteamientos de estos autores son una clave esencial para poder entender y analizar cómo el capital cultural de una persona o de un grupo incide en su motivación para estudiar, en su rendimiento escolar y en toda su trayectoria académica y laboral. Podemos afirmar que, sin duda, los tres elementos del capital cultural de Bourdieu o las tres dimensiones expuestas por DiMaggio juegan un papel importante en cualquiera de estos aspectos, pero no podemos saber con exactitud de qué manera y en qué grado influyen. Es más diversos estudios sociológicos desarrollados durante el siglo XX y comienzos del XXI, corroboran que el capital cultural es un factor determinante en el rendimiento escolar de

los y las adolescentes⁵⁴. Así lo señala, por ejemplo, Escudero (2006, p. 21) cuando afirma que “la distancia entre la cultura de algunas familias y la de la escuela representa un obstáculo importante para el éxito escolar de muchos estudiantes”. Por otra parte, los autores del Informe de la Inclusión Social en España 2009, con base en los resultados de su investigación, corroboran que “el *capital cultural* adquirido dentro de la familia de origen limita las oportunidades sociales en el sistema educativo” (Marí-Klose et al., 2009, p. 176); y no sólo eso, sino que a la postre también limita las opciones futuras dentro del mercado de trabajo. Bourdieu (1986, p. 48), por su parte, no dudó en señalar que la trayectoria escolar no está determinada solamente por la inversión económica que una familia pueda hacer en la educación de sus hijos e hijas, sino también y de manera quizá más determinante por la “transmisión doméstica del capital cultural”.

Existen varios estudios que correlacionan el bajo capital cultural de una familia con un bajo rendimiento académico de los hijos e hijas, situación que en ciertos casos puede incluso desembocar en un fracaso escolar. En relación con este planteamiento, Anderson y Hansen (2011, p. 14) concluyen, con base en sus investigaciones, que las variaciones en el capital cultural contribuyen a las desigualdades sociales en el desempeño escolar. DiMaggio (1982, p. 199), entretanto, no duda en afirmar que –siempre dentro del contexto americano– el capital cultural “tiene un impacto muy significativo en las calificaciones que se obtienen en el bachillerato”. Hampden-Thompson, Guzmán & Lippman (2008, p. 177), por otra parte, concluyen en su estudio que “la participación en actividades culturales y el tener acceso a libros en casa tienen una relación positiva con el grado de alfabetismo de los estudiantes”. Con base en lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que, mirando el otro lado de la moneda, la no participación en actividades culturales y la falta de acceso a libros, ya sean de consulta general o de literatura o de cualquier otro tema ya sea científico o relacionado con las humanidades, son variables que en ciertos contextos sociales y familiares pueden contribuir al fracaso o al abandono escolar, en el sentido de que su ausencia se convierte en un obstáculo intangible, pero real, para alcanzar los logros que la escuela establece y valida. Esta es justamente la situación que viven algunos y algunas estudiantes latinoamericanos/as, en especial aquellos y aquellas que han crecido en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y sociocultural, que por demás constituyen un porcentaje importante de la población escolar que actualmente cursa la educación secundaria obligatoria en España, y de manera particular en la comunidad foral de Navarra. Vale la pena recordar aquí que el acceso a la cultura en los países de América Latina es muy limitado, sesgado y excluyente. Como lo ha señalado García Canclini (2010, p. 333), las fuentes principales de capital cultural en países como “Argentina, Colombia, Chile y México” son “la televisión, los cines y

⁵⁴ Así lo afirman en sus obras y estudios: DiMaggio, 1982; Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1969, 1977; Lahire, 2003; Escudero, 2006; Marí-Klose et al., 2009.

espectáculos musicales”, porque ellos hacen parte de una industria cultural muy fuerte que inunda los mercados y determina las costumbres y que tienen ciertamente “más público que las bibliotecas, los museos y las librerías” (*ibid*). En otras palabras no sólo están limitadas las posibilidades para acceder a la alta cultura sino que además no existe la costumbre de consumir ese tipo de cultura y los que la tienen, por lo general, no emigran y si lo hacen es seguramente para perfeccionar sus conocimientos en algún idioma o para cursar un posgrado en alguna universidad, por lo general, europea o norteamericana.

Un elemento esencial a tener en cuenta al analizar la relación entre el capital cultural y el éxito o el fracaso escolar, es que éste no es propiamente el resultado de una herencia genética, sino que es algo que se adquiere, se desarrolla, se acumula a lo largo de la vida. Es, en buena medida, una combinación dinámica y progresiva del *capital cultural interiorizado* y del *capital cultural objetivado*, tal como los entiende Bourdieu (1986, p. 47). Podemos decir que el capital cultural es un bien –para usar un término económico– que se puede adquirir, al igual que otros, por diferentes medios y en diversos ambientes y, además, se puede utilizar para beneficio propio y de otras personas. Sin embargo, no debemos caer en el error de ver el capital cultural de un individuo o de un grupo como un simple capital monetario que se puede ganar o perder. Resulta oportuno la clarificación que hace Perrenoud (1990, p. 48) a este respecto, y con la que estamos de acuerdo, cuando afirma que “el capital cultural constituye, en un sentido más amplio, la *memoria* del individuo, sus *adquisiciones*, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven”. En otras palabras, el capital cultural es, en su concepción más amplia, la simbiosis del conocimiento adquirido y el *know-how* o la habilidad de *saber hacer* con eso que se sabe, y es por esto que éste es el único tipo de capital que realmente es propiedad inalienable de cada ser humano, ya que suceda lo que suceda le seguirá perteneciendo; en una situación extrema, como una bancarrota o un desastre natural, la persona lo puede perder todo, menos aquello que sabe, los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, esto es su *capital cultural interiorizado*.

Cabe anotar aquí que tener un capital cultural objetivado –usando los términos de Bourdieu– no garantiza el éxito escolar. De hecho, tal como señala Lahire (2003, p. 67), la “presencia objetiva de un capital cultural familiar sólo tiene sentido si ese capital se encuentra rodeado de condiciones que hagan posible ‘transmitirlo’. Sin embargo, no siempre es éste el caso”. Basta pensar, por ejemplo, que, con frecuencia, la falta de tiempo o los ritmos de trabajo del padre y la madre, u otras circunstancias particulares, dificultan la transmisión del capital cultural de una manera efectiva.

Una característica prácticamente inmutable del capital cultural son las fuentes primarias del mismo, que, por lo general, son la casa y la escuela y justamente en ellas radican

las desigualdades que este capital genera, ya que si dichas fuentes poseen un capital cultural pobre o poco desarrollado, ése será el que le transmitirán al individuo. La otra dimensión del capital cultural, no menos importante, que propicia las desigualdades sociales y educativas es la valoración que del mismo hacen la escuela, la sociedad y el mercado de trabajo. Las pruebas PISA son una clara manifestación de esta tendencia; afirman los autores del informe PISA 2003 (Ocde, 2004, p. 168) que “las posesiones y actividades relacionadas con la cultura «clásica» (por ejemplo, literatura clásica, libros de poesía, obras de arte) también suelen estar estrechamente asociadas al nivel de rendimiento”; y en el mismo párrafo agregan: “La posesión del tipo de capital cultural sobre el que suelen construirse los programas escolares y que se evalúa en los exámenes parece muy vinculada al rendimiento escolar en matemáticas”. Esta forma de concebir el capital cultural tiene sus raíces en las teorías desarrolladas por Bourdieu (1986), por Bourdieu & Passeron (1969, 1977) y por DiMaggio (1982), ya que para ellos –como ya lo hemos señalado anteriormente– el capital cultural está directamente relacionado con la alta cultura, esto es con el arte, la música clásica y la literatura. Cabe preguntarnos entonces: ¿y es que el único capital cultural de valor es el que otorga la cultura clásica o la así llamada alta cultura?, ¿no puede haber otras expresiones culturales y otros conocimientos que ayuden a un individuo a tener éxito en la escuela y en la sociedad? No es objeto de este estudio dar una respuesta detallada a estas preguntas, pero nos parece importante dejarlas anotadas para futuras reflexiones sobre el tema. De cualquier manera, sobre lo que sí no cabe duda es que el capital cultural no sólo influye en el rendimiento académico de los individuos o de ciertos colectivos, sino que éste favorece las desigualdades educativas y sociales existentes.

Desde cuando Bourdieu introdujo el concepto de capital cultural, los investigadores han propuesto diferentes formas de medirlo y de establecer su relación con el rendimiento escolar, pero no existe un consenso general sobre cuáles pueden ser las variables que mejor lo miden. De todas maneras, es posible afirmar que las diferentes propuestas que se han desarrollado hasta el momento están todas enmarcadas dentro del concepto de capital cultural tal como lo entienden Bourdieu y DiMaggio (Hampden-Thompson et al., 2008, p. 159). En varios casos se ha tomado como referencia la participación en ciertas actividades culturales (como conciertos de música clásica o la visita a museos), o la asistencia, por ejemplo, a cursos de arte o ballet. En otros casos se han explorado las preferencias de los estudiantes en lectura, música y programas de televisión. Otros han medido los recursos educativos existentes en un hogar, tales como ordenadores y libros, y cómo el uso de estos influye en el desempeño escolar. Otros autores han propuesto la medición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, así como los hábitos y conocimientos más generales. A continuación hacemos un breve repaso de las referencias más importantes en este campo.

Partiendo de las tres dimensiones del capital cultural que él mismo plantea, DiMaggio (1982, p. 192) estableció cuatro factores de medición, a saber: a) los intereses culturales, b) la información cultural, c) el capital cultural, una combinación entre actitudes y actividades culturales, y d) actividades de cultura media, es decir actividades no relacionadas directamente con la alta cultura, en las cuales además hace una diferenciación explícita por género. Andersen y Hansen (2011, p. 2-3) señalan que, de acuerdo con algunos estudios, “los buenos hábitos de trabajo, hacer tareas, participar en clase, el esfuerzo que se pone en el propio trabajo escolar, son la forma más importante del capital cultural, que, además, los profesores tienden a valorar con buenas notas, independientemente del desempeño real de los estudiantes”. En las pruebas PISA, el capital cultural se mide específicamente por la participación en actividades culturales y por la disponibilidad de libros en casa (Hampden-Thompson et al., 2008, p. 164). Otros trabajos más específicos -por el contexto y el tamaño de la muestra-, han centrado su medición en la cantidad de literatura clásica, libros de poesía y obras de arte disponibles en un hogar (Marí-Klose et al., 2009, p. 214).

En otro estudio un poco más reciente, Pishghadam⁵⁵ (2001a, p. 151; 2011b, p. 195-196), junto con otros investigadores, diseñó un cuestionario - basándose fundamentalmente en las teorías de Bourdieu- compuesta de dos categorías o dimensiones y 13 ítems específicos. La primera categoría, que ellos denominan *literacy* (o conocimiento cultural), incluye 6 ítems que miden que tanto leen y saben los estudiantes sobre literatura, su actitud hacia la lectura, que tantos libros tienen y con qué frecuencia los compran o los piden prestados y, por último, si sus padres les han inculcado o no el hábito de la lectura. La segunda, que denominan *cultural competence* (o competencia cultural) incluye 7 ítems en los cuáles se indaga sobre el gusto por la música clásica, la autoimagen de los aprendices sobre si se consideran personas cultas o no, el conocimiento sobre compositores famosos, la frecuencia con que asisten a conciertos y visitan museos o teatros, la tendencia o no a asistir a conciertos sinfónicos, si durante su época escolar asistieron o no a clases de arte por fuera del colegio y por último su habilidad para el uso de los idiomas.

Ahora bien, los resultados obtenidos hasta ahora no permiten sacar conclusiones definitivas sobre el grado real de incidencia del capital cultural en los casos de fracaso escolar, pero si nos permiten hacer algunas consideraciones pertinentes sobre este tema. Como ya lo hemos manifestado anteriormente, una de las causas del fracaso escolar es la práctica de la evaluación estándar, no por la evaluación en sí misma, sino por la homogenización que ella representa, contrariando así muchas veces las teorías sobre la diversidad. La realidad

⁵⁵ Ya en el capítulo precedente, al tratar el tema del capital social, mencionamos a esta autora, quien junto con otros investigadores, diseñaron un cuestionario con diversos indicadores, y usando una escala tipo Likert, para medir conjuntamente el capital social y el capital cultural y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios iraníes (Pishghadam, 2011a, p. 153; 2011b, p. 196).

es que la escuela acaba evaluando a todos y a todas de la misma manera, tomando como referencia el capital cultural de los más favorecidos. Cuando se concibe el quehacer pedagógico de esta manera, casi sin darnos cuenta, y por la fuerza de la costumbre o de las circunstancias, terminamos desarrollando en todos y en todas más o menos las mismas habilidades y casi los mismos gustos. Basta pensar que el rendimiento en algunas asignaturas del currículum tales como lengua, idiomas, literatura, ciencias sociales y filosofía está muy relacionado con el capital cultural de la familia, en la medida en que éste favorece, u obstaculiza, el contacto directo y el aprendizaje de dichos temas. Es así que aquellos y aquellas cuyas habilidades y gustos no se acomodan a la norma, se desmotivan fácilmente y terminan fracasando y creyendo que ellos o ellas carecen de la competencia necesaria para tener el éxito que la escuela y la sociedad valoran.

Cabe preguntarse: ¿Es posible mejorar el capital cultural de una familia? La respuesta no es sencilla; podríamos decir incluso que no existen aún políticas ni medios sociales que den una respuesta acertada a esta situación. Es un reto tanto para las propias familias, como para la escuela y la sociedad en su conjunto. De todas maneras los centros de primaria y los institutos pueden y deben no sólo tener presente este factor en el currículum sino que deben seguir trabajando, de la mano con los investigadores en pedagogía, en la búsqueda de nuevos modelos educativos que permitan acrecentar el capital cultural y las posibilidades de éxito en aquellos y aquellas que entran con desventaja.

4.2.2 *Factor 2: El proceso de adaptación a la nueva cultura y la edad de ingreso al sistema educativo*

Este segundo factor engloba, en cierto modo, todas las concepciones de cultura descritas al comienzo de este capítulo, ya que pone en juego las historias y costumbres de los pueblos, así como los valores, las tradiciones, las relaciones sociales y políticas y la forma de ver el mundo de cada una de las culturas involucradas. La inmigración es un fenómeno que puede afectar las formas de ser, saber y hacer tanto de quien emigra como de quien ha nacido y crecido en el país de acogida, aunque para los primeros siempre tiene repercusiones más contundentes, algunas veces positivas, otras más bien negativas.

No cabe duda de que para cualquier inmigrante, sea hombre o mujer, adaptarse a una nueva cultura puede ser un proceso doloroso y complicado. Los autores del *Informe sobre Inclusión Social en España 2009* declaran que efectivamente los niños y adolescentes inmigrantes suelen presentar “mayores problemas de integración con sus compañeros”, lo cual “es sintomático de las dificultades que afrontan en su proceso de adaptación al nuevo país”

(Marí-Klose et al., 2009, p. 101). Estos problemas de integración repercuten en el rendimiento académico y si no se manejan adecuadamente pueden llevar al chico o a la chica a un abandono prematuro o al fracaso escolar. Sobre este particular, Pérez & Rahona (2009, p. 164), no dudan en afirmar que “el momento de incorporación a la escuela española se presenta como una de las principales variables explicativas de la integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo, así como de su rendimiento escolar”. A mayor edad, resulta más difícil la integración y los resultados académicos suelen ser más bajos, en especial si las condiciones de migración son complejas, tanto en a nivel económico como a nivel familiar.

Dentro de este proceso de adaptación cultural, una vivencia común entre adolescentes, jóvenes y adultos es lo que en psicología y psiquiatría se conoce como el *duelo migratorio* (González, 2006, p. 5; Achotegui, 2000, p. 14), que hace referencia al duelo que puede sufrir cualquier emigrante por todo lo que deja atrás, en especial por el corte abrupto que debe hacer con todo aquello con lo que tiene un vínculo afectivo (Achotegui, 2000, p. 15). Este duelo presenta algunas características particulares que lo distinguen de otros tipos de duelo, como las siguientes: es parcial, recurrente y múltiple, es transgeneracional, lo sufre tanto quien emigra como quien se queda, afecta a la identidad y conlleva regresiones psicológicas (González, 2006, p. 6-10). De estas características mencionadas nos parece importante aclarar el sentido de las cuatro primeras, ya que las otras se explican por sí solas, y sobre la identidad hablaremos con suficiente detalle más adelante.

Se dice que el duelo migratorio es parcial en cuanto que aquello que se pierde (el país de origen) no es algo o alguien que desaparece del todo, ya que está siempre latente la posibilidad de un reencuentro; y es recurrente en cuanto que va y viene, se supera en ciertos momento y en otros se reactiva por circunstancias particulares como pueden ser: “el contacto telefónico, Internet, los viajes esporádicos, la llegada de paisanos” (González, 2006, p. 6). El carácter transgeneracional hace referencia al hecho de que la forma como los padres elaboran el duelo “ejerce una profunda influencia sobre las siguientes generaciones” (González, 2006, p. 9).

El carácter múltiple de este duelo se pone en evidencia por las diversas manifestaciones que puede presentar, cada una de las cuales afectarán en mayor o menor medida el proceso de adaptación dependiendo de la edad y de las circunstancias particulares que rodeen la migración. Los elementos del duelo migratorio, según Martín & Cano (2005, p. 42), comprenden el duelo por la lengua materna, el duelo por la cultura, el duelo por la pérdida de paisaje y la tierra, el duelo por la pérdida del estatus social, el duelo por la pérdida de contacto con el grupo étnico y por último, el duelo por la pérdida de seguridad física que

se refiere a los riesgos que corren muchos inmigrantes tanto en su salud como en su integridad física. A estos aspectos Achotegui (2000, p. 16) agrega uno, sin duda, muy importante, que es el duelo por la familia y los amigos, que en el caso de los más jóvenes implica afrontar la ausencia “del grupo familiar extenso” (abuelos/as, primos/as, hermanos/as, etc.), situación que “disminuye la riqueza de sus relaciones familiares y las posibilidades de encontrar figuras de identificación que puedan actuar como modelos de crecimiento personal” (Achotegui, 2000, p. 17). Sobre este particular, vale la pena recordar aquí lo que anotamos ya al hablar de capital social en el capítulo anterior, donde subrayamos la importancia de tener unos modelos positivos que sirviesen de referencia y de apoyo durante la etapa escolar. De acuerdo con lo que Achotegui plantea, no nos cabe duda de que los inmigrantes tienen más posibilidades de carecer de esos modelos, o bien porque quienes pudiesen servir de modelo están en otro lugar, muy distante, o bien porque dentro del grupo familiar más cercano que vive con el chico o la chica, no hay estos modelos positivos que realmente sirvan de catapulta para una trayectoria académica exitosa.

En otro artículo, Achotegui (2004, p. 39) habla de situaciones de estrés límite que deben afrontar algunos inmigrantes y que los lleva a padecer el llamado Síndrome de Ulises o Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple. El mismo autor señala que en la actual situación de crisis económica son cada vez más los hombres y las mujeres inmigrantes que llegan a sufrir este síndrome y aunque en muchos casos son personas adultas quienes lo padecen, también pueden sufrirlo los más jóvenes. Según lo expuesto por Achotegui (2004, pp. 40-42), los estresores que delimitan y definen este síndrome son: (a) la soledad, causada por la ausencia de la familia y de los amigos; (b) el duelo por el fracaso del proyecto migratorio que surge inevitablemente en aquellos casos en los que “el inmigrante no logra ni siquiera las mínimas oportunidades para salir adelante”; (c) la lucha por la supervivencia caracterizada por problemas para alimentarse adecuadamente y, en muchos casos, para conseguir una vivienda digna; (d) el miedo a la integridad física causado por los peligros que en ciertos casos entraña el viaje migratorio (como cuando se viaja en pateras o en camiones), por la coacción de las mafias y el propio miedo a la detención y a la expulsión. Sobre este último aspecto, señala Achotegui (2004, p. 41) que “el miedo físico, el miedo a la pérdida de la integridad física tiene unos efectos mucho más desestabilizadores que el miedo de tipo psicológico”. Estas ideas nos dejan ver claramente que en ciertos casos el proceso adaptativo puede ser realmente traumático con consecuencias graves incluso para la salud física y mental de los individuos. Si un adolescente debe vivir con una persona que sufre este síndrome, esto puede llegar a afectar su rendimiento en la escuela.

Pero también puede haber problemas de otra índole a los que un adolescente debe enfrentarse en su proceso de adaptación. Apunta Rodríguez (2010, p. 109), por ejemplo, que “uno de los aspectos más dolorosos de la adaptación de las personas inmigrantes a una

nueva sociedad es que los niños puedan convertirse, en un sentido muy real, en padres de sus padres produciéndose un cambio en los roles parentales”, lo cual, en ciertos casos, lleva a que por el desconocimiento de la dinámica social y cultural del país de acogida, los padres “dejen de actuar como guías” de sus hijos o hijas, lo cual no sólo afecta negativamente a los adultos sino, por supuesto también a los niños y a los jóvenes.

Ahora bien, como todo proceso, la adaptación cultural debe llevar a un resultado. De acuerdo con Laosa (1999, p. 355), existen básicamente tres formas de resolver este proceso adaptativo a la nueva cultura o proceso de “transición intercultural”, como este autor lo denomina. Dichas formas de resolverlo son: (1) una adaptación o transición substractiva, en la que el sujeto pierde –voluntaria o involuntariamente- uno o más elementos de su cultura de origen; (2) una adaptación aditiva en cuyo caso el sujeto añade elementos de la nueva cultura sin perder nada de la suya y, por último, (3) una adaptación superior o trascendente (*transcending*) en el que la persona desarrolla unos códigos culturales que nos son típicos de ninguna de las dos culturas.

Más allá de estas categorías, lo más importante, desde nuestro punto de vista, son las actitudes que se asumen en esta situación de cambio intercultural y que pueden afectar, positiva o negativamente, la trayectoria académica de un estudiante. De acuerdo con el mismo Laosa (1999, p. 359), estas actitudes dependen en buena medida de los objetivos que el sujeto tenga cuando decide, por la razón que sea, afrontar una situación de transición intercultural, objetivos que, por demás, pueden variar ampliamente entre los miembros de un mismo grupo. Laosa (1999), expone esta situación de la siguiente manera:

“(…) dos individuos del mismo grupo etnocultural pueden diferir uno del otro con respecto a las características del grupo dominante que cada uno desea adquirir. Al mismo tiempo, los objetivos de un individuo y su habilidad para alcanzarlos estarán inevitablemente condicionados por la apertura y voluntad del grupo externo a aceptar a los miembros del grupo al que el individuo pertenece” (*opcit.*, p. 359)

De acuerdo con esto podemos afirmar que la adaptación cultural no es un simple proceso individual, sino que, más bien, es algo bilateral porque, necesariamente confluyen los intereses, las ideas y las posibilidades de uno y otro lado, esto es de quienes emigran y de quienes hacen parte de la sociedad receptora. Ahora bien, sin duda quien más sufre en este proceso es el inmigrante, ya que el reto de la adaptación va acompañado del duelo migratorio, antes mencionado.

Laosa (1999, p. 359-360), haciendo una síntesis de las teorías de J. W. Berry (1990, 1997), expone cuatro categorías en las cuales pueden clasificarse las denominadas actitudes

de aculturación. Una primera categoría es la *asimilación*, que se da cuando los individuos no desean “mantener su identidad cultural original” ni otros elementos de la misma, y más bien quieren funcionar plenamente con los códigos de la nueva cultura. Apuntan Laosa (1999, p. 359) y Berry (1990, p. 244) que cuando esta asimilación se asume de manera completamente libre se habla entonces de un modelo de fusión a la nueva cultura (*melting pot*), mientras que si ocurre por imposición de la cultura dominante, entonces se habla de un modelo de “olla a presión” (*pressure cooker*). Una segunda categoría corresponde a aquellas situaciones en las que las personas no desean o no se les permite tener un contacto con la cultura mayoritaria. Cuando la decisión la toma la propia persona o el grupo minoritario, entonces hablamos de *separación*; en el segundo caso, cuando es una situación impuesta por la cultura dominante, entonces hablamos de *segregación*. Una tercera categoría es la *integración* que se da cuando la persona desea “tanto mantener su cultura de origen como funcionar plenamente en la otra cultura” (Laosa, 1999, p. 359), lo cual sólo es posible si existe una actitud de apertura por parte de la cultura mayoritaria hacia la cultura a la cual él o ella pertenece. La cuarta y última categoría comprende a aquellas personas que no desean ni mantener su cultura de origen, ni entablar relaciones con la cultura del país de acogida, en cuyo caso hablamos de *marginalización*, entendida ésta como la situación en la que un individuo o grupo decide estar al margen de las dos culturas. Aunque estas teorías han sido concebidas dentro del contexto anglosajón, sin duda son extrapolables al contexto europeo y en particular a las vivencias de los inmigrantes latinoamericanos.

En el diagrama 4-5 (ver página siguiente) presentamos una síntesis que permite visualizar mejor estas cuatro categorías o formas *teóricas* en las que se puede vivir un proceso de adaptación cultural. Decimos *teóricas* porque en la práctica es muy posible que las vivencias personales tengan otros componentes que esta teoría no toma en consideración, como es el hecho de que un individuo, sea hombre o mujer, puede experimentar varias de estas situaciones a lo largo de su vida, o cómo las relaciones que se puedan crear con las personas del lugar o con otros inmigrantes influyen en el proceso adaptativo.

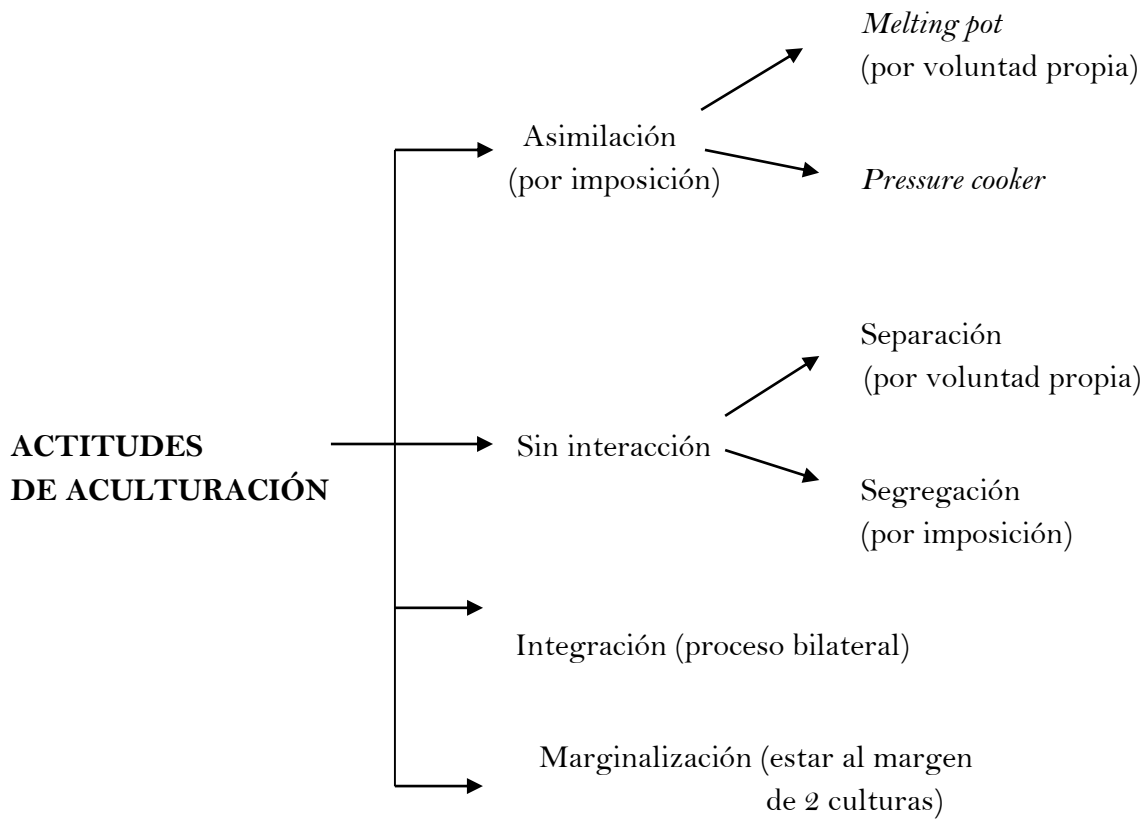


Diagrama 4-5. Actitudes de aculturación

Con base en todo lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que la adaptación cultural no es, en absoluto, un proceso sencillo, todo lo contrario, es una situación que puede afectar muchos aspectos de la vida de una persona y entre ellos su proyección académica, especialmente la de aquellos y aquellas que deben asumir este cambio a edades tempranas y en condiciones no siempre favorables. Ahora bien, no debemos desconocer que, por lo general, a las personas más jóvenes les cueste menos tiempo adaptarse a la nueva cultura que a las personas mayores. En el caso de los adolescentes -señala Desinan (2007, p. 73)- éstos suelen asimilar “los nuevos modos de la cultura de acogida” de una forma diferente a como lo hacen sus padres, lo cual, decimos nosotros, puede crear conflictos intrafamiliares que terminen siendo un obstáculo no sólo en la adaptación al sistema educativo, sino en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, dependiendo de la actitud con la que se asuma esta situación de cambio, de cómo se viva y se supere (o no) el duelo migratorio, del

contexto social y familiar dentro del cual se desenvuelva y de la percepción que la sociedad de acogida tenga de los inmigrantes, en este caso de los latinoamericanos, el proceso de adaptación, así como la edad a la cual se tiene contacto con la nueva cultura, pueden llegar a ser variables determinantes en los casos de fracaso o de abandono escolar.

Las historias de los inmigrantes y sus biografías están marcadas por múltiples factores y sin duda las circunstancias para unos y otros nunca son las mismas. En esta perspectiva la edad a la cual un niño o niña llega a España y se vincula a un centro es un factor que -tal como apunta Desinan (2007, p. 7)- debe tomarse en consideración al analizar las posibles causas de un fracaso escolar. Además de Desinan (2007), son varios los autores que consideran la edad como una variable importante en los temas relacionados con el rendimiento académico⁵⁶. Lozano (2003), por ejemplo, toma la edad como una variable de referencia importante en la explicación del fracaso escolar; de hecho, según los resultados obtenidos en su estudio, la edad “predice positivamente los cursos repetidos” (*opcit*, p. 52), y confirma que en los cursos de educación secundaria, a mayor edad hay menor motivación académica, menor apoyo social y una menor implicación con la escuela (*opcit*, p. 60). Por otra parte, los autores de un estudio reciente sobre Fracaso y Abandono Escolar en España, señalan, entre otras cosas que la edad a la cual un estudiante termina la ESO “tiene sin duda una relación considerable con los resultados posteriores” (Fernández Enguita et al., 2010, p. 95). Estos mismos autores anotan también que cuando un chico o chica debe repetir un curso, debe hacerlo con otros y otras de menor edad, lo que puede aumentar su desmotivación hacia el estudio y propiciar la acumulación de malos resultados, hasta llegar al abandono o al fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010, p. 95-96).

Ahora bien, ciertamente no podemos decir que la edad es un factor cultural propiamente dicho, pero si es posible afirmar que, para el caso de los y las inmigrantes, es un factor íntimamente relacionado con el proceso de adaptación a la nueva cultura (y a otros aspectos personales, sociales y culturales), en cuanto que la edad de un sujeto determina su forma de ser, saber y hacer y, por lo tanto, su forma de leer y afrontar la realidad. El momento biográfico en el cual un chico o chica ingresa al sistema educativo puede influir notoriamente en su desempeño tanto a corto, como a largo plazo; mientras más tarde ingrese un estudiante al sistema escolar, hay mayores probabilidades de riesgo en su desempeño académico, emocional y social. Esto lo corroboran las respuestas de algunos directores y algunas directoras de centros educativos de Navarra, tanto en la primera como en la

⁵⁶ La edad es tenida en cuenta como variable de referencia en estudios sobre el rendimiento académico, o sobre la movilidad escolar, en: Marí-Klose et al. (2009), pp. 213, 222; Fernández Enguita et al. (2010) pp. 35, 38, 95 y otras; Calero (2007), pp. 25, 119, 127; Calero (2008), pp. 20, 59.

segunda fase de esta investigación⁵⁷. En cuanto a la relación entre la edad de ingreso al sistema educativo –específicamente al español– y los resultados académicos de los y las estudiantes inmigrantes, Pérez & Rahona (2009, p. 164) anotan, que de acuerdo con algunos estudios recientes, se sabe que el éxito académico del alumnado inmigrante “se cifra en un 80% para los alumnos que se iniciaron escolarmente en España, en un 75% para aquellos que se incorporaron en educación infantil o en el primer ciclo de Primaria (hasta los 7 años), en un 64% entre aquellos que se escolarizaron en nuestro país en los ciclos de segundo y tercero de primaria (de 8 a 11 años) y disminuye drásticamente al 37% para aquellos estudiantes que llegaron al sistema educativo español en la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años)”.

Por otra parte, en cuanto al proceso de adaptación se refiere, Desinan (2007, p. 70) señala que para los niños o niñas entre los 3 y 4 años este proceso es relativamente sencillo y aunque puedan percibir las diferencias entre el ambiente familiar y el de la escuela normalmente no muestran “signos evidentes de sufrimiento a causa de la diversidad cultural”. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando el ingreso se da a los 7/8 años, pues a esa edad el chico o chica ya tiene una cierta identidad y le resulta difícil equilibrar las posibles contradicciones que surgen entre aquello que “sus padres le piden ser y hacer y aquello que la escuela le pide ser y hacer” (Desinan, 2007, p. 71). En el caso de aquellos y aquellas que llegan en plena adolescencia, este proceso de adaptación puede ser aún más complejo, pues a las dificultades inherentes que conlleva el cambio de territorio y de cultura, se suman las condiciones socioeconómicas no siempre favorables en las que deben vivir (y en algunos casos, sobrevivir), unos ambientes familiares no siempre adecuados para apoyar el proceso de cambio, ni dar respuesta a las exigencias de la escuela más las peculiares características de esas edades y los conflictos que muchas veces se presentan entre el adolescente y sus progenitores. Es fácil suponer que si no existe una buena relación con el padre y/o la madre o con otros miembros del grupo familiar, los problemas de adaptación serán aún mayores.

Adicional a la edad particular de cada uno, debe sumarse el hecho de que la fecha de su llegada no siempre coincide con el inicio de un curso escolar, ya que los hijos e hijas de inmigrantes pueden llegar en cualquier época del año. Los padres o las madres, para poder seguir trabajando, hacen lo posible por matricular al niño o a la niña tan pronto llega al país, sin darle apenas tiempo para conocer y adaptarse al nuevo entorno. Una inadecuada adaptación al medio social y cultural del lugar de acogida cuando el chico o chica ingresa al colegio por primera vez puede acarrear graves consecuencias tanto para el alumno o la

⁵⁷ En la primera fase (correspondiente a la tesina) se entrevistaron directores y directoras de centros de educación infantil y primaria. En la segunda fase se entrevistaron directores y directoras de institutos de secundaria. Sobre estas entrevistas hablaremos más en detalle en el capítulo sobre el marco metodológico de la investigación (Cap. 5).

alumna, como para la familia y para la misma sociedad. De hecho, y tal como lo señala Laosa (1999, p. 380), diversas investigaciones relacionadas con este tema demuestran que “los niños o jóvenes, de cualquier nivel socioeconómico, que deben afrontar un proceso de *transición intercultural* pueden estar en riesgo de fracaso escolar y de una mala adaptación psicosocial”.

Ahora bien, no podemos generalizar y decir que para todos los adolescentes el proceso de adaptación es necesariamente un proceso difícil y complejo. Como sucede con cualquiera de los otros factores expuestos en este trabajo, la adaptación puede estar condicionada por varias circunstancias, como pueden ser, entre otras, el nivel socioeconómico de la familia, su capital social y cultural, la estabilidad o no de las relaciones que existan entre sus miembros, y las razones por las que ésta ha decidido o ha tenido que emigrar de su país. En síntesis, el modo como el estudiante –sea chico o chica-, su familia y la escuela afronten este proceso de adaptación cultural repercutirá no sólo en los resultados que –él o ella- pueda obtener a corto o mediano plazo en la escuela, sino en toda su trayectoria académica. En los casos más críticos esa trayectoria puede verse truncada por un cúmulo progresivo de experiencias negativas que hayan tenido como punto de partida una inadaptación al sistema escolar y social, lo que aunado a algunas circunstancias personales, puede llevar a un individuo o bien al abandono prematuro de la escuela o bien al fracaso escolar.

4.2.3 Factor 3: Los estereotipos y prejuicios culturales

Este tercer factor está circunscrito en la concepción más básica de cultura vista como etnia, raza o minoría, así como en el marco de la cultura entendida como un conjunto de artefactos y patrones de comportamiento. Estas suelen ser las dos dimensiones que más marcan los llamados estereotipos y prejuicios culturales que, tal como explicaremos a continuación, pueden incidir en la actitud y en la motivación hacia la escuela de los estudiantes inmigrantes y más aún de aquellos o aquellas que vienen de países considerados como subdesarrollados.

Antes de ir en profundidad sobre este tema, nos parece importante definir los dos términos que componen este factor, esto es: “prejuicios” y “estereotipos”. Para ello, nos valemos de definiciones dadas por Baráibar (2005)⁵⁸ para cada uno de estos conceptos, en un trabajo sobre los inmigrantes y la escuela, lo que por demás las hace muy apropiadas

⁵⁸ Estas definiciones están basadas –según lo anota el propio autor- en un trabajo realizado por el Colectivo Amani, titulado: “*Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*”. Madrid. Popular. 1994.

para el contexto de nuestra investigación. Las definiciones dadas por este autor son las siguientes:

“Los estereotipos son generalizaciones hechas a partir de percepciones parciales o sesgadas que simplifican la realidad y la reducen a una simple cualidad. Ideas irracionales firmemente asentadas y muy resistentes al cambio, a pesar de las evidencias en sentido contrario. Se convierten en filtros que seleccionan percepciones y recuerdos y en “mecanismos” cognitivos que orientan las expectativas y construyen la información incompleta” (*opcit*, p. 43).

“Un prejuicio es un juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, acerca de un individuo o de un grupo. Tiene componentes emocionales (sentimientos y emociones), cognitivos (ideas y creencias asumidas e interiorizadas) y comportamentales (acciones visibles congruentes con el sentido de la percepción)” (*opcit*, p. 43).

De estas definiciones queremos resaltar, en primer lugar, el hecho de que tanto los estereotipos como los prejuicios son fundamentalmente “ideas irracionales” que involucran las emociones, el pensamiento y los comportamientos de las personas, tanto de quienes los emiten, como de quienes los sufren. Pero, cabe preguntarse, ¿pueden estas ideas llegar a incidir en el fracaso escolar? Esto es lo que queremos intentar responder en las líneas que siguen.

De la definición dada por Baráibar (2005) podemos deducir que los prejuicios culturales no son, ni mucho menos, una simple percepción personal formada por circunstancias particulares. No, éstos se crean a lo largo del tiempo y marcan -a veces más, a veces menos- la visión que un sujeto, hombre o mujer, puede tener del mundo y en particular de otras personas procedentes de un país o cultura distinta de la suya. Como lo afirma Rasskin (2007, p. 171) “ninguna persona está exenta de su uso y, por lo tanto, debemos estar muy atentos a las situaciones que los desencadenan”. Esto significa, por una parte, que los prejuicios culturales, o estereotipos, pueden ser incluso involuntarios o inconscientes, y por otra, que la escuela está llamada a desdibujar, lo más posible, dichos estereotipos. Debemos ser cada vez más conscientes de que, en un mundo globalizado, no es posible hablar de grupos o de personas que, aunque compartan un mismo origen, lengua y cultura, tengan comportamientos, actitudes o formas de hacer estrictamente homogéneos.

La realidad cotidiana nos muestra que las relaciones humanas parecen estar marcadas casi universalmente por la diferenciación entre los de adentro (grupo interno) y los de

afuera (grupo externo)⁵⁹. Las distinciones que normalmente hacemos entre “nosotros y ellos” obedecen, en parte, a una necesidad de limitar la identificación de grupo y a la lealtad entre los individuos (Brewer, 1997, p. 204). Por una cuestión propia de la naturaleza humana, los individuos tendemos a valorar a los otros desde la perspectiva de nuestro grupo (*ingroup*), es decir, desde la misma perspectiva de aquellos con los que compartimos determinadas actitudes y valores. El problema radica en que esta identificación de grupo “puede llevar a un *etnocentrismo*, que es la tendencia de los individuos a usar su propio grupo como único marco de referencia dentro del cual se suele juzgar negativamente a otros grupos” (Laosa, 1999, p. 381). En otras palabras, el etnocentrismo es una propensión a diferenciar el ambiente social en términos de los de adentro y los de afuera (nacional y extranjero, por ejemplo), y a sobrevalorar las características del grupo dominante (o grupo interno), sobre las de otros grupos (Brewer, 1997, p. 204; Laosa, 1999, p. 381). Sin desconocer que el hecho de pertenecer a un grupo puede ayudar a construir una identidad cultural, así como a construir la propia imagen y autoestima personales (Chryssochoou, 2004), ésta necesidad de identificación no debe ni puede llevarnos a pensar, bajo ninguna circunstancia, que haya culturas mejores que otras, o grupos mejores que otros, o razas mejores que otras.

Esta tendencia general influye decididamente en la visión particular que puedan tener, como en el caso que nos ocupa, algunos españoles –y dentro de ellos los navarros– de los latinoamericanos. Esta visión está marcada, en la mayoría de los casos, por tres condicionamientos muy propios de la cultura occidental, a saber:

- 1) El ser humano –y más el occidental– tiende siempre a valorar al otro por lo que tiene y no por lo que realmente es y ésta es una de las razones por las cuales no siempre somos capaces de relacionarnos con los demás como iguales (esto no sucede sólo con los inmigrantes, también sucede con los connacionales).
- 2) Aún desconociendo la verdadera situación del otro, se le juzga a priori según un marco de referencia personal y limitado, sin siquiera darle la oportunidad de comunicar su propia historia, su realidad.
- 3) A nivel social e individual se da con mucha frecuencia el *síndrome de la historia única*⁶⁰ fomentado, en buena medida, por los sistemas educativos norteamericanos y europeos, que consiste, por una parte, en despreciar y subvalorar las diferentes y

⁵⁹ Este tema en particular lo explican en detalle autores tales como: Brewer, 1997; Tajfel, 1984 y LeVine & Campbell, 1972.

⁶⁰ El “peligro de la historia única” es una idea expuesta en 2008, con humor y gran sentido crítico, por la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Para conocerla mejor puede escucharse su discurso en: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

ricas culturas contemporáneas foráneas (en especial las africanas y las latinoamericanas) y, por otra, en hacer creer que todas las personas que viven en los mal llamados “países tercermundistas”, están marcadas todas por las mismas circunstancias de pobreza, violencia, drogadicción, retraso cultural y tecnológico, y acceso restrictivo a una educación catalogada como de mala calidad (sin tener –en muchos casos– el más mínimo conocimiento de la realidad educativa de esos países).

Ahora bien, teniendo como base todo lo expuesto hasta aquí, hemos de decir que los prejuicios y estereotipos, se dan en doble vía, es decir se dan tanto por parte de la cultura dominante hacia la minoritaria, como de los inmigrantes hacia los autóctonos, pero con diferentes matices. La diferencia radica en que la cultura dominante ha creado y desarrollado, a lo largo del tiempo, el estereotipo sobre la cultura minoritaria, mientras que la segunda desconoce o, en muchos casos, idealiza a la cultura dominante y sólo hasta cuando entra en contacto con ella es que desarrolla sus estereotipos y prejuicios. Para el caso particular que nos ocupa, podemos decir que existen algunos/as españoles/as que tienen una serie de ideas preconcebidas sobre las y los inmigrantes latinoamericanos y por ello muestran –en ciertas circunstancias– actitudes discriminatorias. Por el contrario, los latinos y las latinas que llegan por primera vez a España, vienen con la idea de que ésta es una sociedad del bienestar y que aquí podrán tener mejores condiciones económicas que en su país, pero desconocen en buena medida la cultura del lugar. Es poco a poco como van formándose una idea de quiénes son y cómo son los españoles y lo que éstos piensan sobre ellos.

Los prejuicios y estereotipos de la cultura dominante suelen estar alimentados por el discurso político y por los medios de comunicación ya sea de manera explícita o no. Muchas veces el silencio es otra forma de discriminación y de marginación. La total ausencia de noticias positivas sobre los inmigrantes es una prueba de ello. En relación con este discurso político en España, Van Dijk (2003) señala lo siguiente:

“[E]l discurso político en España no es abiertamente racista aunque sí existen muchos ejemplos de prácticas de prejuicio estereotipadas hacia los inmigrantes. La inmigración se define como un problema y no como una promesa, como una amenaza y no como una oportunidad; no se da la bienvenida a las diferencias culturales y, a menudo la integración significa adaptación, cuando no asimilación. (...) Tanto a nivel nacional como regional no suele darse ni un discurso ni una política genuinamente antirracista” (*opcit.* p. 49)

Si bien lo que apunta Van Dijk (2003) es cierto, no lo es menos el hecho de que en el ámbito de las relaciones sociales cotidianas pueden observarse diversas actitudes discriminatorias y racistas, pero no siempre resulta fácil, para un investigador, tomar nota de las mismas y exponerlas con los parámetros que una investigación sociológica seria y rigurosa demanda. De hecho, el propio Van Dijk (2003, p. 27) apunta a este respecto que si bien en España el racismo cotidiano no es tan visible, “las consecuencias para los inmigrantes no son necesariamente menos graves, como se pone de manifiesto en el ámbito laboral (dificultad para conseguir o mantener el empleo y para ascender), en el alojamiento, bienestar social, trato de los niños inmigrantes en la escuela y, en general, en las conductas de los miembros del grupo dominante que marginan la inmigración o la tachan de problemática”.

Siguiendo estos lineamientos, exponemos ahora algunas ideas generales sobre ciertos prejuicios y estereotipos que los españoles tienen con respecto a los latinoamericanos. Empecemos por decir que –de acuerdo con nuestras observaciones– para muchos españoles (y en particular para los navarros), América Latina está dividida, por decirlo así, en cuatro o cinco grandes bloques: (1) Centroamérica, que va de México hasta Panamá; (2) Suramérica, que abarca, principalmente, a Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y Venezuela; (3) Brasil, por su diferencia lingüística y su espacio territorial; (4) los países del cono sur, con Argentina a la cabeza, seguida por Chile, Uruguay y Paraguay; y por último, (5) las islas del Caribe, con Cuba y República Dominicana como principales exponentes de esa zona. Cabe anotar que, al menos en conversaciones informales, para algunos y algunas, la nación exacta de procedencia no es algo relevante y, de hecho, con frecuencia el denotativo de “suramericano” (o “suramericana”) incluye también a aquellos y aquellas que proceden de los países centroamericanos. Por otra parte, en el imaginario colectivo español –con excepción de Chile, Uruguay, y muy especialmente Argentina– los demás países conforman, un continente relativamente homogéneo en el cual todas las naciones comparten más o menos una misma historia, unas costumbres similares, un total subdesarrollo, una problemática social marcada por la pobreza y una cultura de carácter inferior a la europea. Sin embargo, una de las grandes paradojas de esta visión homogeneizadora es que la mayor parte de la población autóctona no tiene un conocimiento real y profundo de ninguna de esas dimensiones y menos aún de los contextos particulares de cada país.

En este marco de reflexión vale la pena anotar que dichas generalizaciones no se dan en todos los ámbitos sociales o académicos. En la Antropología, por ejemplo, el concepto del “otro” ha evolucionado notoriamente de lo que era en el renacimiento y la ilustración, a lo que significa ahora, en los albores del siglo XXI. De las creencias más etnocentristas que surgieron durante el renacimiento y la ilustración se ha llegado finalmente a una concepción de la cultura, más abierta y menos subjetiva, que “ha rescatado al Otro no-europeo de las profundidades del pasado y de la prehistoria y lo ha reafirmado en el presente; él es

nuevamente contemporáneo con nosotros” (McGrane, 1989, p. 114). El resurgimiento de este concepto ha hecho posible “la democratización de la diferencia como un valor” (McGrane, 1989, p. 114). Sin embargo, es necesario señalar que estas ideas no son plenamente conocidas o compartidas por un número suficiente de personas. De hecho, al analizar de cerca la realidad escolar y social de nuestro entorno, podemos observar claramente que este conocimiento está restringido a un reducido círculo de académicos y de estudiantes de ciertas áreas humanísticas de la educación superior. Es evidente que –como sucede con muchas otras ciencias y saberes– no toda la población tiene acceso a estos desarrollos del conocimiento, no tanto porque no tengan los medios (como las bibliotecas o la red) sino en especial porque muchos ni siquiera saben que existen. Además con frecuencia, los sistemas políticos, los medios de comunicación y el propio sistema educativo, en lugar de ser trampolines de lanzamiento, se convierten en obstáculo hacia ese conocimiento, y por si ello fuera poco, suelen transmitir versiones distorsionadas de la realidad de otras culturas (Peñalva & Zufiaurre, 2008, p. 22). Por estas y otras razones, quizá, muchos docentes siguen teniendo una concepción etnocentrista de la cultura y a partir de ese concepto valoran al “otro” y desarrollan su trabajo pedagógico. Todo esto corrobora la idea de que “redistribuir el conocimiento es hartó más difícil que redistribuir la autoridad o la propiedad, aunque sea políticamente menos conflictivo” (Fernández et al., 2010, p. 18).

Basándonos en los hechos cotidianos –de los que hemos sido testigos directos durante los últimos cuatro años– podemos afirmar que un porcentaje considerable de la población navarra media desconoce casi por completo las diferentes culturas y subculturas latinoamericanas, muy especialmente del grupo conformado por Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y República Dominicana. Para un buen número de españoles y españolas, todas las personas que provienen de cualquiera de estos países tienen necesariamente un bajo nivel cultural, han tenido una mala educación, son poco trabajadoras, un poco –o muy– agresivas, más bien perezosas, y sus capacidades les permiten sólo desarrollar trabajos no académicos. No podemos, ni queremos desconocer que todo esto puede ser más o menos cierto, pero también debemos señalar que no se cumple rigurosamente en todos los casos y no se presenta siempre en el mismo grado. Como lo apuntamos en las definiciones iniciales, uno de los grandes problemas de los estereotipos y prejuicios culturales es que reducen “todo un grupo humano a una sola cualidad, negando la individualidad de cada persona” (Baráibar, 2005, p. 52, nota 1), y no sólo eso, sino que además “se mantienen aún en contra de claras evidencias que los desmienten”. (*opcit*, p. 44). Es más, “el prejuicio y la discriminación pueden persistir en una sociedad incluso cuando las creencias de la igualdad se han convertido en ideología normativa” (Laosa, 1999, p. 385). Por tanto, no es de extrañar que, no obstante la importancia geopolítica, económica e incluso cultural que han alcanzado naciones como Brasil, México, Colombia y Venezuela, entre otros, se siga creyendo que todos los

países de esa región están en el mismo nivel de desarrollo de hace 50 años (o más); tampoco es de extrañar que para muchos o muchas sea impensable que un latinoamericano o una latinoamericana pueda destacarse académica o laboralmente, al menos en el ámbito europeo. El hecho de experimentar que una sociedad sospecha de las capacidades de ciertos individuos simplemente por su origen, hace extremadamente difícil para ellos o ellas “mantener una autoestima alta, lo que los conduce a alejarse de la escuela que como institución les representa esta idea” (Rodríguez, 2010, p. 110).

Sin negar lo dicho hasta aquí, nos parece importante aclarar que no todos los españoles tienen estos prejuicios y estereotipos tan marcados, y que seguramente hay un buen número de ellos y ellas que saben valorar la diversidad cultural e incluso intelectual de América Latina, así como su potencial técnico y económico y la riqueza de su ecosistema. De todas maneras, no obstante estas valoraciones positivas por parte de algunos grupos (quizá minoritarios) de españoles, lo cierto es que un latino o una latina –como lo anota Baráibar (2005, p. 31)- será siempre un inmigrante y por lo mismo siempre podrá ser objeto de sospecha, sin importar su nivel académico ni su condición social, económica o laboral y más aún en la actual situación de crisis financiera que vive España.

En el campo educativo la acción docente, se quiera o no, está marcada por los estereotipos, por la imagen general que se tiene de los otros (Rasskin, 2007, p. 170). Para el caso específico que nos ocupa, creemos que, aunque no se manifieste explícitamente, un buen número de directores/as, así como de docentes –sean de primaria o de secundaria- tienen la idea generalizada de que el nivel escolar de la mayoría de latinos y latinas es bajo y, por esta razón no esperan de ellos/ellas un rendimiento excelente, sólo “normal”. Si bien es cierto que con frecuencia los profesores y las profesoras basan sus expectativas en su “observación de la conducta del alumno en el aula” (Díaz-Aguado, 1993), no es menos cierto que cuando el rendimiento del alumno es bajo, en muchas ocasiones se atribuye esa circunstancia a la etnia o al grupo cultural al que el alumno o alumna pertenece. Tal como lo señalan varios autores, este estereotipo o prejuicio cultural por parte del profesorado y, en general, de la sociedad de acogida influye en el desempeño académico y en las expectativas de los más jóvenes⁶¹. De hecho, “algunas investigaciones han identificado circunstancias bajo las cuales ciertos grupos sobre los que hay estereotipos intelectuales negativos tienen un peor desempeño en las pruebas estandarizadas”, fenómeno que ocurre con frecuencia entre afroamericanos/as y latinos/as en el ámbito anglosajón (Nicelma, 2007, p. 44). Y en

⁶¹ Así lo señalan en sus artículos autores como (Irving & Hudley, 2008; Rasskin, 2007; Pa tiño, 2007)

ciertos casos, especialmente cuando se conjugan otros factores como un bajo nivel socio-económico y cultural, la discriminación que viven y sienten a diario estos jóvenes puede llevarlos incluso al fracaso o al abandono escolar (Rasskin, 2007, p. 150).

En España, y de manera particular en Navarra, teóricamente las políticas sociales y educativas están diseñadas para favorecer la inclusión social de los inmigrantes en todos los niveles. Sin embargo, en la práctica eso no es propiamente así. Existe un mito más o menos generalizado, pero no totalmente explícito, de que las personas que vienen de ciertos países tales como Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana suelen ser – por decirlo de alguna manera– de menor categoría, es decir que tienen menos cultura y menos capacidades que un estudiante europeo, sea cual sea su nivel socioeconómico y cultural. Puede haber excepciones, pero ciertamente no es tan común encontrar españoles o españolas que valoren las capacidades intelectuales de un/a inmigrante latino/a. Como ya lo hemos apuntado antes, no ocurre lo mismo con los países del cono sur, en especial con Argentina y Chile que gozan, junto con Uruguay y Paraguay, de un mayor prestigio dentro de la sociedad española. En todo caso, tal como lo señalan Heus & Dronkers (2009, p. 2), las y los estudiantes originarios de América Latina conforman uno de los grupos afectados por la segregación étnica que caracteriza a muchos países occidentales, al contrario de chicos o chicas procedentes, por ejemplo del norte y sur de Europa, o de países de Asia Oriental, o del norte de África. De hecho, en la encuesta escolar de 2008 sobre actitudes ante la inmigración y cambio de valores, anota Buezas (2008, p. 46), que “los latinoamericanos son el grupo de inmigrantes que ha experimentado el mayor aumento de xenofobia en los últimos cuatro años, pudiendo decir que hoy ocupan el tercer puesto de rechazo, tras los marroquíes y los gitanos”. De acuerdo con los datos arrojados por dicha encuesta, en 1986, un 4.2% de la población “*echaría de España a los latinoamericanos*”, mientras que en 1993, lo haría un 6.4%, en 2002 un 15%, en 2004 un 12.6%⁶², y en 2008, “un preocupante 24.7%”. Y, un poco más adelante, señala que “ese nivel alto de xenofobia frente a los latinoamericanos (24.7%) se eleva, con el tinte racista”, ya que “un 27.6% echaría a los «indios de América Latina», y un 26.7% a los «negros de América Latina»” (*opcit*, p. 46). Estos datos han sido una de las razones por las que incluimos este factor dentro de nuestra primera hipótesis.

La mirada que los jóvenes provenientes de ciertos países de Sudamérica⁶³ tienen de sí mismos no está sólo condicionada por sus circunstancias particulares, sino también por la

⁶² Apunta el autor que ese año este porcentaje “bajó en todos los grupos tras el punto álgido del atentado de Nueva York” (Calvo Buezas, 2008, p. 46)

⁶³ Aquí nos referimos en particular a los países en los cuales centramos nuestra investigación que, como ya se ha dicho son: Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y República Dominicana.

presión, consciente o inconsciente, que ejerce lo que la sociedad española (o navarra), en su conjunto, piensa y espera de ellos y ellas. Nos parece importante anotar que sabemos (y lo hemos constatado) que no todos/as los/las navarros/as piensen así (de lo contrario caeríamos nosotros mismos en los estereotipos); además, tampoco podemos olvidar el hecho de que estos prejuicios se dan igualmente con jóvenes de otros colectivos, como los marroquíes o los rumanos o de otros países.

Por otra parte, no podemos ni queremos desconocer que la mayoría de personas que provienen de los países ya mencionados pertenecen a niveles socioeconómicos bajos y, es de suponer que muchos de ellos/ellas no han tenido acceso a una educación de calidad. El problema quizá más agudo de estos estereotipos, además del hecho, anotado anteriormente, de que no cambian aún con las evidencias en contra, radica en la fuerza inherente de la propia idea, la cual logra afectar la autoestima y las expectativas de los propios individuos, quienes –en muchos casos– terminan creyendo que realmente sus capacidades, y por ende sus posibilidades académicas y laborales, están por debajo de aquellos y aquellas que tienen mayor poder y estatus socioeconómico. Es lo que se conoce con el nombre de efecto Pigmalión. En cualquier caso, cuando las condiciones socioeconómicas y familiares son desfavorables, el efecto de estos prejuicios sobre la motivación para estudiar será aún más negativo, y puede llevar a un individuo, sea chico o chica, al fracaso o al abandono escolar.

4.2.4 Factor 4: Desconfianza cultural

Este factor hace referencia en particular a una actitud de desconfianza por parte de unas minorías hacia una cultura mayoritaria o dominante. Ya que se trata fundamentalmente de una actitud y de un sentimiento, este factor puede enmarcarse dentro de la concepción de cultura vista como mapa de ruta que guía nuestros pensamientos, sentimientos y acciones.

La desconfianza cultural surge, al igual que los prejuicios, de la tendencia de los seres humanos a diferenciarse entre los de adentro y los de afuera, y como consecuencia de ello a valorar a los otros desde la perspectiva del propio grupo. Pero en este caso los de adentro, “los buenos, los que saben”, son los inmigrantes y los de afuera, son los autóctonos que desconocen o no valoran la realidad de los de adentro. La desconfianza cultural es más bien una respuesta negativa que no sólo obstaculiza las relaciones sociales, sino todo el proceso de integración. Quien desconfía, al menos desde esta perspectiva cultural, adopta una posición defensiva, y puede suceder que se sienta y se vea a sí mismo/a como “menos que” y, por lo tanto, no pueda sentirse parte de la sociedad en la que vive. Este sentimiento de inferioridad tiene sus raíces en el periodo de la conquista, durante el cual los indígenas de

aquellas tierras aprendieron –por la fuerza de las circunstancias- a verse a sí mismos como una raza inferior y a los venidos de afuera a verlos como superiores (Santos, 1997, p. 207). Este sentimiento de inferioridad suele ser más fuerte en las clases populares, en especial cuando se tiene un bajo capital cultural, pero también lo pueden experimentar –en mayor o menor grado- personas con un buen nivel sociocultural.

Taylor (2008, p. 483) puntualiza que desde la perspectiva del mundo de la educación la desconfianza cultural es la tendencia de las minorías involuntarias a no confiar en las instituciones educativas, es decir que las familias no creen que la escuela brinde a sus hijos e hijas la mejor educación, ni que el currículum tome en consideración sus más profundos intereses. Este mismo autor señala que esta desconfianza surge de las experiencias de discriminación y marginalización que sufren estos grupos minoritarios, la cual se manifiesta abiertamente en el rechazo de éstas hacia las reglas y estándares del grupo dominante. En cualquier caso, la desconfianza cultural es una actitud que puede obstaculizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque su efecto no sea siempre tan evidente para ninguno de los implicados, ni para las directivas, ni para el alumnado, ni para el profesorado, ni para las familias.

Apuntaba ya hace varios años Brembeck (1973, p. 83) que las altas tasas de fracaso⁶⁴ en las pruebas estandarizadas es un evento que influye negativamente en el clima de aprendizaje del aula y “crea una desconfianza mutua entre profesores y estudiantes”. Las profesoras y los profesores suelen creer que los chicos y las chicas que provienen de estratos socioeconómicos bajos carecen a tal punto de un buen *capital cultural*⁶⁵ que esto les impide de por sí obtener buenos resultados académicos. Por su parte, los estudiantes –tanto chicos como chicas- generan sentimientos de indiferencia e incluso de hostilidad ante una serie de temas y asignaturas que les resultan ajenos a su contexto y a su propia cultura. Sostiene este mismo autor que esas “emociones destructivas absorben energías que de otra manera podrían aprovecharse para aprender” (*opcit*, p. 83). No obstante los años que han transcurrido desde cuando este autor hizo estas afirmaciones, las mismas siguen siendo válidas hoy en día en muchos centros educativos.

⁶⁴ Para este autor el término “fracaso” está asociado básicamente a la idea de los malos resultados y/o a los bajos logros académicos.

⁶⁵ Brembeck habla sólo de “una carencia de cultura” en los estudiantes que provienen de bajos estatus socioeconómicos, pero tal como usa el término, perfectamente se puede equiparar al concepto de capital cultural, sobre el cual ya hemos hablado en este mismo capítulo. Resulta bastante lógico que Brembeck no use el término de “capital cultural”, ya que éste estaba apenas naciendo en Francia, casi por la misma época, con los valiosos aportes del sociólogo Pierre Bourdieu.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje entrañan siempre riesgos tanto para quien aprende como quien enseña pero es un riesgo que puede superarse si hay confianza tanto de una parte, como de la otra (Erickson, 1987, p. 344). Para un estudiante, sea chico o chica, existe siempre el riesgo de no aprender –por la razón que sea– aquello que la escuela le brinda. Y para el profesor o profesora que tiene la intención genuina de fomentar el aprendizaje de sus estudiantes, existe el riesgo de que se le cuestionen sus competencias pedagógicas, o de que él mismo o ella misma dude de sus propias capacidades docentes, cuando ellos o ellas fracasan en su aprendizaje.

Erickson (1987, p. 344) apunta que aquellos y aquellas estudiantes que logran un buen desempeño en la escuela han hecho, por decirlo así, un voto de confianza: han confiado en la legitimidad del sistema, han confiado en las buenas intenciones de quienes enseñan y de quienes dirigen el centro educativo, han confiado en que esas personas respetarán su identidad y han confiado en que la autoridad respetará sus propios intereses. Dicho voto de confianza implica afrontar el riesgo de comprobar que quizá aquello en lo que se creía no es completamente cierto, pero “si no hubiera riesgo, la confianza sería innecesaria” (*ibid*). Ahora bien, esa confianza y el sentido del riesgo que conlleva, no se dan como producto de una profunda reflexión, son más bien fruto de una intuición (*opcit*, p. 344). De cualquier manera, son dos elementos que están siempre presentes en las interacciones diarias de una escuela, tanto dentro del salón de clase como fuera de él, ya que –como lo afirma el mismo Erickson (1987, p. 344) “la legitimidad institucional de la escuela se afirma existencialmente” a través de la confianza que se construye en los “encuentros cara a cara” entre quienes trabajan en la escuela, por una parte, y los estudiantes y sus familias, por otra.

La desconfianza cultural que puedan sentir algunos y algunas estudiantes, puede surgir como fruto o bien de la discriminación (que hace más evidente el riesgo implícito de los procesos de enseñanza y aprendizaje), o bien de una falta de confianza en el sistema a raíz de la vivencia de experiencias negativas dentro del mismo. En nuestra opinión, el sentirse discriminado puede generar en los y las adolescentes inmigrantes una falta de interés en el estudio, no sólo como una actitud de rebeldía propia de su edad, sino como fruto de una desconfianza que los lleva a creer, cada vez con más fuerza, que ellos y ellas, per se, están excluidos del sistema global de oportunidades que brinda la sociedad de acogida.

La hipótesis que queremos trabajar en este estudio es que: los estudiantes latinos, en especial los de más bajo nivel socioeconómico, se sienten discriminados tanto por su nivel sociocultural, como por el hecho mismo de ser latinos, y por esta razón generan una desconfianza cultural que los lleva a creer que, aunque estudien, sus oportunidades académicas y laborales hacia el futuro nunca serán tan buenas como las que puede tener un español

aún del mismo nivel sociocultural. Ahora bien, creemos que esta desconfianza puede ser tanto una causa del fracaso y del abandono escolar, como una consecuencia.

Los psicólogos norteamericanos Terrel & Terrel (1981, p. 183) han diseñado un test para medir la desconfianza cultural entre estudiantes de color en Estados Unidos, conocido como (*Revised*) *Cultural Mistrust Inventory*, o *CMI*. Dicho cuestionario consta en total de 48 preguntas que pretenden valorar “el grado de desconfianza que los afroamericanos sienten ante las intenciones y acciones de los blancos y de las instituciones de la cultura dominante” (Irving & Hudley, 2005, p. 484). Esas 48 preguntas están distribuidas en cuatro categorías o sub-escalas a saber: 1) desconfianza ante la ley y los políticos, 2) desconfianza ante los profesores y el sistema educativo, 3) desconfianza en cuestiones laborales y de negocios, y 4) desconfianza en las relaciones interpersonales.

De acuerdo con estos autores, la desconfianza cultural por parte de los afroamericanos tiene sus raíces en la discriminación, el maltrato, las injusticias y el racismo que ellas han sufrido por parte de la cultura mayoritaria, en este caso, por los blancos (Terrell & Terrell, 1981, p. 180). Una de las conclusiones más relevantes a las que han llegado, dentro del contexto anglosajón, es que aquellos estudiantes afroamericanos que muestran un alto grado de desconfianza cultural tienden a obtener menores puntajes en los test de inteligencia cuando los imparte un evaluador blanco que cuando lo hace una persona de color (Terrel & Terrel, 1981, p. 183); de igual manera, otros investigadores han encontrado que los estudiantes afroamericanos con un alto índice de desconfianza cultural obtienen puntajes significativamente más altos en los test de aptitudes cuando éstos los administra un evaluador afroamericano (Irving & Hudley, 2008, p. 680). Terrel et al (1993, p. 577), en otro tipo de estudios no encontraron una relación significativa entre las expectativas educativas y el nivel de desconfianza, pero afirman que –según los resultados de su investigación– los adolescentes de color que esperan conseguir trabajos de menor prestigio y con sueldos más bajos, tienden a desconfiar más de las personas blancas. Por otra parte, Irving & Hudley (2005, p. 480), usando el mismo cuestionario diseñado por Terrel & Terrel, encontraron que a mayor grado de desconfianza cultural, las expectativas de obtener buenos resultados académicos eran menores o incluso eran más negativas, e igualmente el valor que le daban a esos resultados era menor. Estos mismos autores afirman que, de acuerdo con sus investigaciones, la desconfianza cultural y el estatus socioeconómico son variables que pueden predecir significativamente los logros académicos de los chicos -varones- afroamericanos (Irving & Hudley, 2008, p. 690).

Ahora bien, hasta donde nosotros sabemos no existe un estudio que mida propiamente la relación entre desconfianza cultural y fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos

en contextos multiculturales, lo cual no significa que no se dé. Si bien los estudios desarrollados por Terrel & Terrel, al igual que los de Irving & Hudley, han sido aplicados exclusivamente con afroamericanos y dentro del ámbito anglosajón, creemos que es posible transferir el uso del concepto y la medición del mismo a otros contextos y con un tipo diferente de población, haciendo, claro está, las adaptaciones que sean pertinentes. La única aproximación que ha habido al tema fue quizá un estudio desarrollado por Taylor (2008) en el que crea una escala para medir la llamada identidad de oposición cultural (*oppositional identity*) entre estudiantes afroamericanos y latinos adolescentes. En dicho estudio Taylor (2008, pp. 483, 486) desarrolla un modelo conceptual con seis elementos⁶⁶, entre los cuales uno es la desconfianza cultural y para medirla usa una versión modificada del CMI, limitándose a los ítems relacionados con la educación y el entrenamiento.

Además de la investigación llevada a cabo por Taylor, son muchos los estudios que -especialmente en Estados Unidos- ponen en evidencia las similitudes en los problemas que afrontan los chicos y las chicas afroamericanos/as con aquellos que deben afrontar, por su parte, los latinos y las latinas⁶⁷. Uno de los principales elementos que comparten es justamente el bajo rendimiento que persiste en ambos colectivos a lo largo y ancho de toda la geografía estadounidense, tal como lo anotan, entre otros, Hudley & Graham (2001, p. 202). Estos mismos autores comentan que son varios los estudios donde se reporta que, al igual que sucede con los chicos afroamericanos, a los chicos latinos se les percibe como “poco o nada inteligentes, extremadamente violentos y antisociales, con pocas ambiciones personales” (Hudley & Graham, 2001, p. 203). Por otra parte, en una investigación con estudiantes de bajo estatus socioeconómico, Taylor & Graham (2007, p. 60) encontraron que durante los años de la escuela primaria tanto los afroamericanos como los latinos, y tanto chicos como chicas por igual, le suelen dar un alto valor a los logros académicos, pero

⁶⁶ Hablaremos un poco más en detalle sobre este modelo en el apartado siguiente.

⁶⁷ Así lo afirman autores tales como: Widener (1998); Hudley & Graham (2001); Nicelma (2007) y Taylor & Graham (2007), entre otros. Widener (1998, p. 107), en un análisis histórico sobre las relaciones entre estos dos colectivos, afirma que Afroamericanos y Latinos han tenido que sufrir, al menos en el contexto anglosajón, formas comunes de opresión. Nicelma (2007, p. 44), comenta que en un estudio desarrollado con alumnos y alumnas de la Universidad de Stanford, al parecer tanto los estudiantes -chicos y chicas- latinoamericanos, como los afroamericanos tienden a responder a la imagen negativa y estereotipada que se tiene de sus capacidades intelectuales mostrando un bajo rendimiento en las pruebas que miden las habilidades intelectuales o académicas, mientras que en otro tipo de test -en los que no se hablaba de medir habilidades intelectuales- sus resultados son similares a los de los y las estudiantes americanos/as. Taylor & Graham (2007, p. 52) señalan que la imagen que los medios de comunicación dan de los chicos Latinos y Afroamericanos refuerza “los estereotipos culturales según los cuáles ellos son hostiles, agresivos y poco inteligentes, lo que puede afectar de una u otra manera las creencias de los profesores y su voluntad para darle a estos estudiantes los recursos que necesitan para cumplir sus logros escolares”.

luego esta valoración disminuye notoriamente, sobre todo entre los chicos, cuando éstos llegan a secundaria. Teniendo en cuenta estas similitudes entre latinoamericanos y afroamericanos expuestas hasta aquí, creemos que no resulta inadecuado suponer que la desconfianza cultural es una actitud que también puede darse entre estudiantes de origen latinoamericano (de manera especial entre los chicos) aún en contextos diferentes al anglosajón.

Debemos aclarar que no es objeto de este estudio medir el grado de desconfianza cultural, si la hay, que pueden presentar los y las estudiantes de origen latinoamericano que cursan su educación secundaria en Navarra. Nuestro objetivo es sólo determinar si la desconfianza cultural puede o no influir en los casos de fracaso escolar del colectivo que estamos estudiando, y por esta razón, nos enfocamos sobre todo en aquellas preguntas del cuestionario diseñado por Terrel & Terrel (1981) que hacen referencia a la confianza que los alumnos puedan tener o no hacia sus profesores. Obviamente las usamos, haciendo la adaptación necesaria, de acuerdo con el contexto y con los objetivos de nuestro estudio.

4.2.5 Factor 5: Actitudes de oposición cultural

Este quinto factor está muy relacionado con el anterior, en tanto que puede ser considerado como manifestación de un sentimiento y como fruto –quizá– de una cierta forma de ver el mundo. Por tanto, podemos ubicar este factor dentro de la concepción de cultura vista como mapa de ruta que guía nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. En otras palabras, estas actitudes de oposición pueden concebirse como una forma de pensar y actuar, específicamente, ante una situación de conflicto cultural.

En el contexto específico de una escuela multicultural podemos decir que las actitudes de oposición cultural nacen, con frecuencia, de las dificultades que las chicas y los chicos inmigrantes puedan tener en su proceso de adaptación a un contexto cultural nuevo y desconocido y “toman la forma de una renuncia o resistencia mental, en la que los estudiantes se encuentran a sí mismos aislados del contenido académico, del currículum de la escuela y del esfuerzo que implica el estudio” (Matute-Bianchi, 1986, p. 255). Pero en el desarrollo de estas actitudes no influye sólo el contexto cultural, también influye el contexto familiar, las condiciones de la migración, el propio sistema educativo y por supuesto la cultura de la escuela en la que –normalmente por decisión de los padres– el chico, o la chica, deba seguir su trayectoria académica. Es importante anotar que las teorías de oposición cultural han sido desarrolladas por varios académicos dentro del contexto anglosajón y surgieron como una forma de explicar los bajos rendimientos académicos de ciertas minorías étnico-cultu-

rales, entre las cuales se cuenta el colectivo de los hispanos. Salvando las diferencias naturales entre los dos contextos y teniendo en cuenta lo que anotamos anteriormente sobre las similitudes entre afroamericanos y latinoamericanos, estas teorías sirven para analizar la situación particular de éstos últimos en el contexto español, tal como lo explicaremos más adelante.

Flores-González (2002, p. 8) afirma que los chicos o las chicas adquieren y/o desarrollan actitudes de oposición cultural porque están convencidos que el graduarse de secundaria no mejora en nada su estatus económico y porque el comportarse según los cánones que demanda la escuela para obtener un buen desempeño académico, va en contraposición con su identidad étnica o de clase. Para estos estudiantes, el buen comportamiento (quizá) sólo sirve dentro del colegio, pero en últimas no representa ningún beneficio para su futuro, ya que –creen ellos– éste “no se traduce en éxito más adelante en la vida”, pues sus oportunidades están determinadas por “fuerzas estructurales como el género, la clase, la raza y la etnicidad” (*opcit*, p. 8).

Para Ogbu (2008a, p. 8), las actitudes de oposición cultural son básicamente una respuesta de diferenciación cultural por parte de algunas minorías ante la opresión y/o discriminación ejercidas por una cultura dominante. Esta teoría fue desarrollada por Fordham & Ogbu (1986, p. 178) en el contexto sociocultural de los Estados Unidos para explicar los bajos rendimientos de los y las estudiantes afroamericanos/as en diferentes institutos de ese país por John. Según estos autores dichas respuestas tienen básicamente dos raíces: por una parte una identidad colectiva y por otra un marco de referencia cultural y de lenguaje diferente (opuesto) al de la cultura dominante (Ogbu, 2008a, p. 13; Fordham & Ogbu, 1986, pp. 181-182). De acuerdo con la tesis desarrollada por estos autores, las actitudes de oposición cultural que presentan algunos estudiantes afroamericanos tienen sus raíces en “las limitadas oportunidades económicas y sociales” que ya desde muy jóvenes saben, o perciben, van a experimentar en su vida adulta (Fordham & Ogbu, 1986, p. 178). En otras palabras los buenos resultados en la vida académica no se traducirán en mejores oportunidades laborales y entonces puede surgir la pregunta: *¿para qué estudiar, si de todas maneras no voy a tener un buen trabajo acorde con mis capacidades?* Y entonces nace y se desarrolla el rechazo a la escuela (que se traduce en actitudes de oposición cultural), no sólo por la escuela en sí misma, es decir, no tanto por sus metodologías pedagógicas (aunque también), sino por lo que ella representa dentro del sistema social creado por la cultura mayoritaria.

Basándose en las teorías expuestas por Fordham & Ogbu (1986), otro autor, Taylor (2008, p. 482), resalta que la “identidad de oposición” –base conceptual de las actitudes de oposición cultural que algunas minorías étnicas desarrollan– es una forma de ser y actuar

que se caracteriza por “la adopción de valores que están en conflicto con aquellos que ostentan los americanos blancos de clase media”, que conforman la cultura dominante. De acuerdo con estas teorías, uno de los valores que las minorías rechazan es justamente el de trabajar duro para lograr el éxito escolar, ya que lo perciben como una forma de traición a su identidad étnica (Fordham & Ogbu, 1986, p. 187). Desde nuestro punto de vista esto puede ser cierto en el caso de los afroamericanos, pero no en el de los y las estudiantes de origen latinoamericano. De hecho, éstos últimos le dan un alto valor al estudio. Ahora bien, creemos que los estudiantes latinoamericanos pueden pensar que el esfuerzo que la escuela exige no siempre garantiza un futuro promisorio, pero si por una razón o por otra no quieren esforzarse no es tanto por una cuestión de identidad cultural sino más bien porque o no creen plenamente en sus capacidades o no creen en el sistema escolar, o ven limitadas su posibilidades en el mercado laboral (tal como lo anotamos en el capítulo anterior). De hecho, en las conclusiones relacionadas con su investigación, Taylor (2008, p. 491) afirma que los estudiantes latinos –al menos aquellos que participaron en este estudio- perciben que las reglas son justas y que no son objeto de discriminación, pero no están seguros de su propias capacidades.

Como lo mencionamos anteriormente, Taylor (2008) desarrolló un modelo multidimensional para explicar las actitudes de oposición cultural, el cual está constituido por seis elementos a saber: la inversión cultural, la desconfianza cultural, expectativas de una movilidad limitada, la percepción de barreras educativas y laborales, experiencias de discriminación y la identidad étnica. De estos aspectos, el único que –a nuestro juicio- requiere una mayor explicación es el primero. Según lo expone Taylor (2008, p. 482), la inversión cultural describe principalmente la tendencia de algunos grupos minoritarios a considerar ciertos comportamientos como inapropiados para ellos porque son característicos de la cultura dominante, que en otras palabras, es lo que Fordham y Ogbu (1986, p. 187) denominaron “*acting White*” (actuar como blancos). Entre las conclusiones expuestas por Taylor (2008) en su artículo hay dos que nos parece importante mencionar aquí por su relación directa con nuestra investigación: 1) los estudiantes afroamericanos sienten más el peso de la discriminación que los/las latinos/as; de hecho éstos últimos manifiestan que si les gusta la escuela, no obstante las barreras que perciben (*opcit.*, p. 491); 2) más allá de las diferencias detectadas entre los dos colectivos y de las limitaciones de la propia investigación, los resultados de este estudio demuestran que tanto los afroamericanos como los latinos presentan actitudes que denotan algún grado de oposición cultural (*opcit.*, p. 491). Por último Taylor (2008, p. 492) advierte que es necesario profundizar aún más en el tema y definir si estas actitudes se presentan sólo en las minorías étnicas o son algo propio de la adolescencia, independientemente del contexto. Desde nuestro punto de vista, en el caso de los inmigrantes puede ser una combinación de los dos factores.

Farkas, Lleras & Maczuga (2002) llevaron a cabo un estudio en el que, avalando la tesis de Ogbu, pudieron comprobar la existencia de actitudes de oposición cultural y su influencia tanto en el comportamiento como en los bajos resultados académicos de algunos estudiantes. Para ello midieron el grado de oposición cultural preguntando a los/las estudiantes qué tanto estaban de acuerdo o no con la siguiente afirmación: “mi amigos se burlan de aquellos/as que se distinguen por ser buenos/as estudiantes” (Farkas, 2008, p. 321)⁶⁸. Y establecieron relaciones de esta respuesta con otras variables tales como el nivel socio-económico, la estructura familiar, el lugar de residencia y otras más (Farkas, 2008, p. 324). Para estos autores aquellos estudiantes que provienen de familias con bajos ingresos o que pertenecen a minorías étnicas o con otras desventajas llegan a la escuela infantil con bajas habilidades cognitivas y con comportamientos poco adecuados para el aprendizaje, circunstancias que propician la creación de una cultura de grupo y de compañerismo contraria a la cultura de la escuela (Farkas, 2008, p. 320). Dicho en otras palabras, los malos estudiantes tienden a juntarse entre ellos y crean grupos que fomentan ciertos comportamientos contrarios a la cultura de la escuela y que, en muchos casos, son el fermento de las historias de fracaso o de abandono escolar.

La investigación desarrollada por Farkas, Lleras & Maczuga (2002, p. 150), mediante la cual quisieron rebatir las ideas expresadas por Ainsworth-Darnell & Downey (1998) – sobre las que hablaremos más adelante- reveló, en una primera prueba, que tanto los chicos como las chicas afroamericanos/as que estudian en colegios con un alto porcentaje de minorías y que suelen ser muy buenos estudiantes, experimentan una mayor exclusión por parte de sus compañeros que la que pueden experimentar estudiantes blancos en condiciones similares. Los autores hacen énfasis en que esto sucede única y exclusivamente en institutos con un alto porcentaje de minorías étnicas (por encima del 70%) (*opcit*, p. 150).

A fin de reafirmar sus conclusiones, Farkas, Lleras & Maczuga (2002, p. 150) hicieron una segunda prueba -con estudiantes de cuarto grado- en la que pudieron comprobar que los chicos que se esfuerzan por cumplir con sus deberes escolares suelen experimentar una mayor oposición por parte de sus compañeros, que la que experimentan las chicas. Por otra parte, también encontraron que los negros y los hispanos experimentan, de manera significativa, una mayor oposición por parte de sus compañeros que aquella que pueden sufrir los estudiantes blancos. En síntesis, de acuerdo con estas investigaciones, quienes tienen

⁶⁸ En inglés (en el texto original) la pregunta es: *my friends make fun of people who try to do well at school*.

más probabilidades de mostrar actitudes de oposición cultural son los hombres⁶⁹, los afro-americanos, los hispanos, los estudiantes que asisten a un colegio donde predominan familias con bajo nivel socioeconómico, los estudiantes de familias con bajos ingresos, y chicos o chicas con padres que han abandonado la escuela (Farkas, Lleras & Mczuga, 2002, p. 150; Farkas, 2008, p. 334).

Como ya lo hemos mencionado, en el caso específico de las y los estudiantes latinos/as –al menos en el contexto anglosajón– las actitudes de oposición cultural se dan con mayor fuerza entre los chicos. Esto puede deberse en parte al mayor control que los padres suelen ejercer sobre las mujeres en las culturas hispanas y por otra parte al hecho de que los hombres hispanos nacidos en Estados Unidos pueden ser más fácilmente influenciados por la oposición cultural que prevalece entre sus amigos (Farkas, 2008, p. 331). De todas maneras es importante aclarar que el propio Farkas (2008, p. 344), con base en los resultados del estudio mencionado, afirma que la oposición cultural no explica de manera significativa las diferencias en los resultados académicos entre los grupos estudiados y quizá ésta sea, en últimas, más una consecuencia que una causa del bajo desempeño escolar. Aunque esto puede ser cierto, creemos que estas actitudes de oposición cultural sí contribuyen a precipitar de alguna manera el fracaso escolar de algunos/as estudiantes, aunque no son, ni mucho menos, la única causa.

Aunque las teorías sobre oposición cultural han sido muy bien acogidas por la comunidad académica como una manera de explicar el bajo rendimiento de las minorías afro-americanas en el contexto anglosajón en comparación con el rendimiento que suelen mostrar los estudiantes blancos, también han encontrado sus oponentes. Entre ellos, los profesores norteamericanos Downey & Ainsworth-Darnell. Estos autores han desarrollado algunas encuestas en las que han querido comprobar, contrario a lo expuesto por otros autores, que los/las estudiantes de color con un buen rendimiento académico gozan de una buena popularidad entre sus compañeros y que no necesariamente son excluidos por su actitud ante la escuela (Ainsworth-Darnell & Downey 1998, p. 547, 551; 2002, p. 162). También hacen notar que son muchos los estudiantes de secundaria que pueden mostrar actitudes de rechazo hacia la escuela, y que esto no es algo exclusivo de los afroamericanos (Ainsworth-Darnell & Downey 1998, p. 541). Nosotros compartimos esta misma postura, pero no creemos que ello signifique que entre los/las estudiantes latinoamericanos/as no haya ciertas actitudes de oposición hacia la escuela que además de la común postura rebelde de los adolescentes, tengan como raíz un resentimiento ante la discriminación y un sentido de inferioridad cultural. En cualquier caso, Ainsworth-Darnell & Downey (2002, p. 162)

⁶⁹ Esto, en cierto sentido, ratifica lo dicho en el segundo capítulo con relación a lo que podríamos llamar la “masculinización” del fracaso escolar.

reconocen que más allá de las evidencias que ellos presentan en su estudio, la teoría sobre la oposición cultural [como herramienta para explicar las diferencias en los resultados académicos entre unos grupos culturales y otros] es atractiva desde un punto de vista académico, y agregan que los investigadores deben seguir buscando formas de evaluar las propuestas y los postulados de dicha teoría.

En síntesis y con base en todo lo expuesto hasta aquí podríamos decir que las actitudes de oposición cultural que se dan en los inmigrantes, independientemente de su origen y del contexto, tienen dos dimensiones interrelacionadas: 1) como una respuesta contra la cultura dominante, por el hecho de no sentirse aceptados o valorados o bien por la sociedad en su conjunto o bien por el profesorado, o por sus propios compañeros/as; 2) como una respuesta contra la propia cultura de la escuela, especialmente cuando el alumno o la alumna ha experimentado frustraciones o fracasos sucesivos y por la necesidad de sentirse parte de un grupo en el que se valora el tener una actitud opuesta a las normas de la escuela, lo cual significa destacarse como un mal estudiante, tanto en el comportamiento, como en los resultados académicos. Ahora bien, no resulta fácil determinar en qué grado exactamente influyen estas dos dimensiones en los estudiantes latinoamericanos, pero nos atrevemos a creer que influye más la segunda que la primera.

Las actitudes de oposición cultural incluyen manifestaciones específicas tales como: no querer integrarse a la sociedad navarra, manejar un lenguaje soez y agresivo como el que se suele usar en los barrios más pobres de América Latina, evitar ciertas expresiones locales o mantener lo más intacto posible el uso del lenguaje según su país de origen⁷⁰, auto-crear guetos (o grupos de amigos) en los cuales sólo entran chicos y chicas latinos del mismo nivel socioeconómico, usar formas de vestir que los diferencien y los identifiquen, ir a bares y discotecas donde sólo haya latinos, crear y hacer parte de bandas como los *Latin King* y por supuesto, tener actitudes de resistencia en la escuela. Esta forma de comportarse no sólo afecta al centro educativo y a la familia, sino que también influye en la construcción de su identidad y de su autoimagen, hasta tal punto que, creemos nosotros, éstos jóvenes terminan marginándose dentro y fuera de la escuela y ya no les importa si sus calificaciones son buenas o malas, si suspenden o no, si se gradúan o no; lo que les interesa, antes que nada, es ser aceptados por su grupo de amigos donde ellos/ellas creen encontrar una respuesta a sus inquietudes y necesidades. Reiteramos que estas actitudes se dan sobre todo entre jóvenes de bajo nivel socioeconómico y cultural y -como ya lo hemos hecho notar- de forma más notoria y más frecuente entre los hombres, ya que estas actitu-

⁷⁰ Esta actitud no necesariamente puede calificarse siempre como de oposición cultural. Dependerá en cada caso las razones por las cuales el chico o la chica mantienen esos usos del lenguaje.

des refuerzan su *alter ego* machista, que sigue siendo aún hoy en día un aspecto característico de las culturas latinoamericanas.

4.2.6 Factor 6: El lenguaje y el caso particular del alumnado latinoamericano

El lenguaje, visto como factor cultural, está íntimamente ligado al concepto geertziano del término (ya mencionado anteriormente), según el cual la cultura es “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (Geertz, p. 70). Desde esta perspectiva, el lenguaje es, sin duda, un elemento esencial de la cultura, ya que también a través de él construimos y expresamos nuestra propia *forma de ser, saber y hacer*. De hecho, la manera como nos comunicamos y expresamos nuestras ideas es a través del lenguaje y a través de él comprendemos y redefinimos el mundo que nos rodea.

Para Bourdieu & Passeron (1977, p. 73) el lenguaje es un elemento esencial del capital cultural que se adquiere en la familia y, de hecho lo denominan el *capital lingüístico*, el cual, “no es simplemente un instrumento de comunicación”, sino que además provee a los individuos, “junto con un vocabulario más rico o más pobre, un sistema de categorías más o menos complejo, así que la capacidad para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad del lenguaje transmitido por la familia”. Por lo tanto, y en concordancia con este planteamiento, podemos afirmar que el lenguaje es un bien cultural que puede ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje.

En el caso de las y los estudiantes de origen latinoamericano escolarizados en los institutos de educación secundaria de Navarra (y de toda España, seguramente), éste es un factor que con frecuencia pasa desapercibido, ya que, por el hecho de hablar el mismo idioma, tiende a pensarse que no existen mayores problemas de comunicación, ni de adaptación al entorno. Es verdad que los chicos y las chicas de origen latinoamericano que vienen a estudiar a España –en especial en ciertas Comunidades Autónomas⁷¹– no tienen la necesidad de aprender una segunda lengua, como puede ser el caso de los marroquíes, los búlgaros o los rumanos, lo que debería darles más bien una ventaja en relación con otros inmigrantes; sin embargo, si lo vemos desde otra perspectiva, podríamos decir más bien que ellos y ellas pierden (en cierto sentido) la oportunidad de aprender una segunda lengua. De cualquier manera, aquí nuestra hipótesis (o quizá sea mejor decir, sub-hipótesis)

⁷¹ Dentro del abanico de posibilidades que brinda España, hay ciertas comunidades autónomas como Cataluña o el País Vasco donde la necesidad de aprender una segunda lengua es mucho más fuerte.

es que los usos del lenguaje son una de las causas de los problemas de aprendizaje y del bajo desempeño que algunos latinos y algunas latinas presentan en la escuela.

Esta problemática del lenguaje como factor cultural del fracaso escolar tiene, desde nuestro punto de vista, dos dimensiones importantes: por una parte, están las variantes del idioma que pueden crear barreras de comunicación e incluso conflictos de identidad y por otra están los estilos comunicativos marcados no sólo por el país de origen, sino también y fundamentalmente, por el contexto sociocultural en el cual crece la persona. El desconocimiento de la primera dimensión, ha llevado a que esas variaciones del lenguaje –distintas para cada país de América Latina- no sean un tema del currículum, ni sean tenidas en cuenta en el momento de las evaluaciones. Desconocer la segunda dimensión, por otra parte, lleva en muchos casos a la estigmatización y a reforzar algunas creencias generalizadas sobre el bajo capital cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano. Esta segunda dimensión es, quizá, la que más injerencia puede tener en los casos de fracaso y abandono escolar de este grupo específico de inmigrantes.

El idioma adoptado por una nación o por una comunidad particular pueden determinar algunos códigos generales de comunicación, pero en últimas cada individuo genera códigos específicos, cuyo grado de elaboración y complejidad depende directamente de los contextos particulares en los cuales se desenvuelva. Es un hecho que la clase social, determinada por el nivel cultural y socioeconómico de los individuos, “actúa sobre la estructura de la comunicación tanto en su aspecto semántico: contenido [y] significado, como en el sintáctico: estructuras proposicionales que se utilizan” (Estebaranz & Mingorance, 1995, p. 420). Desde esta perspectiva el desarrollo del lenguaje y su influencia tanto en los procesos de aprendizaje como en el desempeño académico depende en buena medida no tanto de la cultura del país de origen, sino específicamente del contexto familiar y de la cultura que en él se maneje. No podemos olvidar que los primeros contextos que más marcan el desarrollo del lenguaje de cualquier persona son la familia y la escuela y de estos la familia es, sin duda, el más importante. El niño, o la niña, -anota M. González (1987, p. 34)- asimilan aquellas denominaciones más comunes en su medio cultural y aprenden a usar el lenguaje de acuerdo con “el modelo que sus padres le presentan”; ellos y ellas aprenden, inevitablemente, las estructuras y expresiones propias de ese medio en el que crecen, y dado que no tienen otros referentes culturales no pueden aprender aquellos usos y estructuras más complejas propios del medio cultural de las clases más favorecidas, y que suele ser el mismo que impregna y sustenta el mundo académico, incluso desde sus niveles iniciales.

Por tanto, las formas del lenguaje que el niño o niña aprende y usa están marcadas profundamente por el capital social y cultural de su núcleo familiar. Cuando el nivel de

estos capitales es bajo, el desarrollo del lenguaje suele ser más pobre y, en muchas ocasiones, más soez. Y lo mismo sucede con el contexto de la escuela, esto es con el medio cultural que ella puede ofrecer. Si la mayoría de los integrantes de un centro o instituto vienen de contextos familiares con bajo capital social y cultural, ello necesariamente influye en los estilos de comunicación y por consiguiente en los usos del lenguaje. No podemos desconocer que “el aprendizaje de la lengua se halla estrechamente ligado al ambiente cultural en el cual [el niño o la niña] vive y no es posible sin éste; no es fruto de una convicción, sino de adiestramiento” (Riverso, 1974, p. 190, citado por González, 1987, p. 33); y si dicho adiestramiento es deficiente, ya desde sus inicios, a medida que pase el tiempo la distancia con el nivel de lenguaje que la escuela exige será cada vez mayor y más difícil de subsanar.

En contextos multiculturales, como es el caso de España, el idioma no es sólo una barrera en el aprendizaje para aquellos inmigrantes cuya primera lengua no es el castellano, también puede serlo para los y las estudiantes latinoamericanos/as. En algunos casos (no en todos), aunque se hable el mismo idioma, existen lo que podríamos llamar *barreras difusas* en la comunicación, que afectan fundamentalmente al aprendiz, más que al enseñante. Decimos que son barreras difusas porque, por una parte, el hablante de origen español no siempre las conoce, o no las detecta fácilmente y por otra, el receptor de origen latino desconoce ciertos usos y, al sentirse discriminado, no sabe bien cómo expresarse ya sea por miedo, por inseguridad o por un sentimiento de inferioridad marcado por los estereotipos existentes. En términos prácticos, esto se traduce en que cuando un profesor o profesora explica un contenido o da una instrucción determinada, cabe la posibilidad de que un estudiante hispanoamericano no la entienda o la malinterprete o la procese de una manera diferente a los establecido, no por una falta de capacidad, sino por diferencias –no siempre evidentes– en los usos del lenguaje o incluso por un desconocimiento de ciertas costumbres culturales.

En la primera fase de esta investigación, la directora de un centro de Educación Infantil de Navarra, manifestó que “no es verdad que tener el mismo idioma les facilite la comprensión lectora”. Esto nos da pie para decir que las variaciones en los usos del lenguaje también generan dificultades en la comunicación verbal y escrita de estos estudiantes. Sin embargo, estas dificultades sólo se ponen en evidencia en el momento de las pruebas y no se tienen en cuenta ni en el currículum, ni en la práctica pedagógica cotidiana. Como lo señalan Huguet & Navarro (2006, p. 125) el hecho de que los estudiantes latinos tengan como lengua materna el español, esto “no garantiza niveles equivalentes al de los autóctonos en el conocimiento del castellano utilizado” en las escuelas españolas. De acuerdo con nuestras observaciones, una de las raíces de este problema está en que algunas profesoras y/o algunos profesores dan por hecho que ellos y ellas, al hablar el mismo idioma, entienden todo perfectamente. Esta concepción es un error de partida que puede influir en ciertos

procesos de fracaso escolar, especialmente en aquellos casos en los cuales un estudiante (sea chico o chica), con un bajo nivel en el conocimiento y manejo del lenguaje, pueda necesitar un apoyo especial, pero por vergüenza, o por otras razones, no se atreve a expresar sus dificultades. Un profesor o una profesora que da por sentado que un estudiante o una estudiante de origen latinoamericano entiende todo perfectamente, crea barreras en la comunicación, ya que en su práctica pedagógica termina omitiendo –consciente o inconscientemente– dos factores esenciales: por un lado, las variantes propias del lenguaje en cada país de América Latina, y por otro, los referentes culturales de este alumnado, entre los cuales el lenguaje es uno de los más importantes, pero también uno de los más difíciles de mantener dentro del nuevo contexto; el chico o la chica puede llegar a perder el acento de su país de origen y adquirir uno más similar al de España, como, por ejemplo, el sonido diferenciado de la s, la c y la z. O también puede ocurrir lo contrario, es decir no perder ni el acento ni ciertos usos propios del país de origen, lo cual, puede ser visto y además evaluado como un error por parte del docente. Esta conservación de los usos del lenguaje, y más cuando es visto como un error, puede acarrear problemas de aprendizaje y por consiguiente un bajo rendimiento, de manera particular, en la asignatura de lengua. Creemos que el desconocimiento de las variantes, y el pensar que las expresiones de algunos países latinoamericanos son erróneas, es uno de los factores que genera *barreras difusas* en la comunicación y obstáculos, muchas veces imperceptibles, para el éxito escolar.

Por otra parte, desde el punto de vista de las teorías sobre las discontinuidades entre la cultura de casa y la cultura de la escuela, una de las perspectivas que más fuerza ha ido ganando es la que hace referencia a las diferencias sutiles o marcadas en los usos del lenguaje entre estos dos contextos, y las dificultades comunicativas que surgen como producto de estas diferencias (Villegas, 1988, p. 294). A este respecto, Erickson (1987, p. 337), al abordar la relación entre cultura y desempeño escolar, habla sobre las diferencias entre profesorado y alumnado marcadas por las redes de estilos comunicativos o redes sociales de comunicación⁷², a las que cada individuo o grupo pertenece. Las formas de hablar difieren culturalmente de una red social a otra, en la medida en que cada red tiene su propia forma de hablar condicionada por unos parámetros tanto culturales como sociales. En síntesis, el hecho de que haya diferencias culturales en las formas de hablar y de escuchar entre la red social del estudiante y la red social del profesor, es un factor que crea barreras de comunicación y de malos entendidos dentro del salón de clase (Erickson, 1987, p. 337), lo cual puede ocurrir (y de hecho ocurre) no sólo con los y las estudiantes de origen latinoamericano, sino también con otros estudiantes, sean inmigrantes o autóctonos, cuyas redes sociales de comunicación difieran de las de sus docentes.

⁷² En el texto en inglés, el autor las denomina: *speech communities* ó *speech networks*

Señala Villegas (1988, p. 254) que “en un aula, estudiantes y profesores pueden hablar el mismo idioma, pero algunas veces tienen formas diferentes de usarlo”. De hecho, en la práctica pedagógica cotidiana, con más o menos frecuencia, “prestamos poca atención a lo que tenemos más cerca. La mayoría de las actividades sociales se desarrollan mediante el uso del lenguaje, y sin embargo muchos de nosotros no entendemos completamente cómo el lenguaje influye nuestros intentos de comunicarnos con otros. La lengua hablada tiene una gran importancia en el aula ya que es el principal medio que usan los profesores para enseñar a sus estudiantes y éstos, a su vez, la usan para demostrar su aprendizaje” (Villegas, 1988, p. 254). Dentro de la escuela, cuando -aun hablando el mismo idioma- los códigos del lenguaje son distintos (tanto en la sintaxis, como en la semántica) normalmente quien suele estar en desventaja es el alumno/a, especialmente aquellos y aquellas que tienen un bajo nivel sociocultural y que, como consecuencia de ello, tienen un bajo nivel de competencia en el manejo del lenguaje, al menos para los parámetros de la escuela. Y esa desventaja, si está sumada a otros factores, como cualquiera de los expuestos en esta investigación, puede llevar en últimas a un fracaso escolar.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la naturaleza política del lenguaje que, tanto en la sociedad como en la escuela, marca diferencias de clase entre unos colectivos y otros. Para el caso que nos ocupa, esto se traduce en que los propios usos y variaciones del lenguaje determinan de por sí un estatus social en el cual (descontando el nivel socioeconómico) los inmigrantes de origen latinoamericano ocupan normalmente una posición inferior. Pero el problema no termina ahí, también al interior de este colectivo hay un posicionamiento bien diferenciado según el estatus socioeconómico de los individuos y sus estilos del lenguaje. Es importante recalcar que esta diferenciación es, en muchas ocasiones, más fuerte dentro del propio grupo que a nivel externo, lo cual también contribuye a la exclusión social y educativa de los más vulnerables.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, el lenguaje es un elemento muy importante de la identidad cultural. De hecho, en su análisis sobre la identidad, Manning Nash (1986) señala que, junto a las marcas básicas de la etnicidad⁷³ -no siempre tan visibles- están unas marcas culturales secundarias y superficiales que pueden ser más notorias y, al mismo tiempo, pueden crear mayores barreras de contacto. Para Nash (1986, p. 25), las marcas superficiales más frecuentes incluyen: el vestido, el lenguaje y unos rasgos físicos, denotados culturalmente, y de éstas es el lenguaje el que, “como marca de grupo”, tiene “más peso social y psicológico”, incluso más que el vestido (Nash, 1986, p. 26) En el caso de los latinoamericanos, el lenguaje es, evidentemente una marca distintiva de su cultura

⁷³ Las características básicas de la etnicidad, según Nash, son: el parentesco, las costumbres en la comida y un culto común.

y de su origen. Otra característica puede ser también el aspecto físico, pero éste no siempre se aprecia fácilmente, al menos no dentro del contexto español. Un colombiano, un ecuatoriano o un peruano de cierta clase social, por citar algunos ejemplos, pueden pasar desapercibidos por su aspecto físico y sólo su modo de hablar delata parcialmente su origen. Decimos parcialmente, porque para muchos españoles o europeos –e incluso para los mismos suramericanos– no resulta fácil distinguir entre unos acentos y otros.

Ahora bien, Villegas (1988, p. 260) señala –y así también lo vemos nosotros– que resulta demasiado simplista decir que las diferencias en el uso del lenguaje entre la casa y el colegio son la raíz de los problemas académicos de las minorías. Es verdad que las diferencias existen y que ellas pueden ocasionar dificultades de comunicación entre profesores y alumnos, pero no podemos decir que son la única ni la principal causa del bajo rendimiento de las y los estudiantes pertenecientes a alguna minoría. Es importante ver y analizar esas diferencias del lenguaje dentro del contexto socio-político en el que se dan, que para el caso que nos ocupa es el de un país occidental, capitalista y desarrollado con una historia muy densa y en ocasiones sobrevalorada, y una cultura que durante siglos se ha visto a sí misma como superior a otras. Esta autoimagen ha marcado, y aún hoy en día sigue marcando, los objetivos y las prácticas pedagógicas, sino de todos, sí de muchos centros e institutos, lo cual genera, de entrada, desventajas para un cierto tipo de alumnado, especialmente el proveniente de naciones no europeas. Como lo anota la misma Villegas en su momento:

“Si los grupos dominantes tienen el poder de imponer su propia variación del lenguaje en el sistema educativo, es de esperar que los grupos subordinados, cuyas variaciones del lenguaje gozan de menor prestigio, encuentren dificultades en la escuela. No es accidental que los estudiantes de las minorías experimenten vacíos lingüísticos entre la casa y la escuela, mientras que los estudiantes de clase media tienen una transición más suave entre las dos. La escuela no es un terreno neutral para proveer el talento, como algunos nos quieren hacer creer. Tal como está organizado el sistema educativo actualmente, éste funciona para mantener las ventajas de aquellos con más poder social.” (Villegas, 1988, p. 260)

Esta afirmación ratifica, por una parte, que –tal como lo hemos señalado ya en diferentes partes de esta investigación– el sistema educativo favorece a los individuos con un mayor capital social, cultural y económico, y por otra, que cuando el sistema o los profesionales de la educación determinan que ciertas variaciones del lenguaje tienen un menor prestigio, esto obstaculiza el desempeño y el éxito escolar de aquellos y aquellas cuyo lenguaje pertenece a esa categoría.

En nuestra opinión, la forma o estilo de hablar de algunos latinoamericanos tiene raíces culturales muy hondas, y es producto, además, de una larga historia marcada por las profundas diferencias sociales que sufren esos países. La rebeldía y la persistencia que muestran en el tipo de lenguaje que usan algunos adolescentes, no es quizá una respuesta contra la sociedad navarra como tal, sino una respuesta de rebeldía contra un mundo que ellos perciben como injusto y que no importa a dónde vayan, nunca les dará una oportunidad para salir de su situación. Estos usos del lenguaje terminan no sólo creando barreras sociales sino que además se convierten en obstáculo para el aprendizaje y, en ciertos casos, en un factor que incluso predetermina el fracaso escolar. En esta línea Bourdieu & Passeron (1977, p. 73), en su famosa obra “*La Reproduction*”⁷⁴, afirman que el capital lingüístico, marcado por el estilo y los usos del lenguaje, es uno de los principales elementos valorados por los docentes, ya desde los primeros años de la escuela; podemos deducir de esta afirmación que un alumno o alumna con un bajo capital lingüístico de partida tiene altas probabilidades de fracasar en la escuela.

Ahora bien, en la práctica cotidiana es fácil constatar que algunos/as estudiantes tienen, como herencia cultural, unos usos del lenguaje distintos a los que la escuela suele valorar como adecuados o como correctos. El niño, o la niña, en especial aquellos/aquellas que nacen en contextos más desfavorecidos, asimilan las denominaciones más comunes en su medio cultural, y así mismo aprenden estructuras y expresiones propias de ese medio en el que crecen, y dado que no tienen otros referentes culturales, les es más difícil aprender aquellos usos más complejos, propios del medio cultural de las clases más favorecidas, y que suelen ser los mismos que usa y valora el mundo académico en todos sus niveles (González, 1987, p. 34). Bernstein⁷⁵ (citado por Aguilar, 1998, p. 14) describía dos tipos de lenguaje: el lenguaje restringido y el lenguaje elaborado. El primero hace referencia al que suele usar una persona dentro de su contexto más próximo y que en muchos casos suele ser un lenguaje coloquial y popular. El segundo, por su parte, es el que se usa a nivel de la escuela o de la sociedad, y que está marcado por la cultura dominante. En relación con estos tipos de lenguaje, anota Aguilar (1998, p. 14) que “la capacidad de conocer y utilizar un lenguaje y otro condiciona cómo interpretamos la realidad y cómo nos relacionamos socialmente”. Pero lo que más incide en el desempeño de las clases menos favorecidas es el hecho de que en “la escuela se tiende a utilizar un lenguaje elaborado sin tener en cuenta el código del lenguaje restringido que utilizan los alumnos en la vida cotidiana y en consecuencia sin facilitarles la interpretación y utilización adecuada de ambos códigos” (*ibid*).

⁷⁴ Que en inglés fue traducida como: *Reproduction in Education, Society and Culture*

⁷⁵ Bernstein B. (1985). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*. No. 4. 129-143.

No podemos negar que el lenguaje tiene unas reglas, y sería muy positivo si todos y todas las conociésemos suficientemente y pudiésemos expresarnos con cohesión, con coherencia e incluso con estilo, pero la experiencia nos demuestra que esto no es una meta sencilla de lograr y que por consiguiente debemos cambiar o la forma de enseñarlo o la forma de evaluarlo o incluso la forma de ver los distintos estilos de comunicación. Sin duda es mucho lo que la propia escuela puede hacer con respecto a las habilidades comunicativas (oral y escrita) de los estudiantes, pero no podemos negar que el contexto sociocultural en el que crecen influye de manera determinante en el desarrollo de las mismas y por lo tanto aquellos centros con un mayor porcentaje de alumnos con bajo nivel socioeconómico y sociocultural requieren muchos más recursos de alta calidad, tanto materiales como humanos, para poder dar respuesta al desafío de desarrollar, en condiciones no siempre favorables, un alto nivel de competencia lingüística en sus estudiantes.

4.2.7 *Factor 7: La Identidad Cultural*

Este factor, más que ningún otro, está relacionado transversalmente con los tres conceptos de cultura expuestos por Protheroe & Barsdate (1991, p. 3), es decir con 1) la cultura vista como etnia, 2) la cultura vista como el conjunto de eventos históricos y de costumbres que un grupo comparte, y 3) la cultura entendida como formas de ser, saber y hacer. Si se observa detenidamente, es posible comprobar que todos estos elementos están presentes, de una u otra manera en la conformación de la identidad cultural de un individuo o de un grupo.

Pero entonces, cabe preguntarse, ¿qué es la identidad cultural?, ¿cómo se forma o se desarrolla?, ¿qué relación hay entre identidad cultural y educación?, ¿cómo afecta la inmigración a la identidad de un adolescente?, y ¿puede afectar la identidad cultural el rendimiento académico de un chico o de una chica? Estos han sido los principales interrogantes que nos hemos planteado al abordar esta problemática y a los cuales hemos querido responder con el rigor que un estudio como este demanda. Para lograr este objetivo hemos consultado a varios autores especializados en el tema tales como Manuel Castells (2003), Wsevolod Isajiw (1990), Jesús Labrador (2001) y María Inés Massot (2003). Los dos primeros son autores de referencia internacional en el tema y los dos últimos, Labrador y Massot, por su parte, han resultado ser puntos de referencia esenciales para nuestra investigación, ya que tanto el uno como la otra han llevado a cabo estudios sobre el desarrollo de la identidad específicamente en inmigrantes latinoamericanos.

Hablar de identidad cultural, como veremos en los próximos párrafos, no es algo sencillo y menos en esta era de la globalización y de las tecnologías informáticas que, en cierto modo, han roto las fronteras geográficas y políticas que gobernaban el mundo hasta hace relativamente pocos años. Hoy por hoy la cultura evoluciona y se transforma, y así mismo evoluciona y se transforma nuestra identidad. Pero no es objeto de este estudio debatir sobre cómo se construye y se mantiene una identidad cultural en el mundo contemporáneo; nuestro interés fundamental es simplemente aclarar el concepto y su relación con el rendimiento académico y el fracaso escolar en adolescentes inmigrantes. A continuación exponemos las ideas más importantes de los cuatro autores arriba mencionados.

a) *La identidad en la era de la información, según Manuel Castells*

Para Castells (2003, p. 34), la identidad es un proceso de construcción de sentido que atiende “a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”. Ahora bien, en el contexto actual marcado por la globalización y el desarrollo de las tecnologías, todo individuo o actor colectivo puede construir, desde su propia experiencia, “una pluralidad de identidades” (*opcit*, p. 34). ¿Pero cómo se construyen esas identidades? En su obra Castells (2003, p. 35) propone “tres formas y orígenes de construcción de la identidad” en el marco del mundo globalizado y en particular de esta era de la información en la que vivimos o lo que él denomina la *sociedad red*. Dichas formas son:

- 1) Una *identidad legitimadora*, que es aquella introducida por “las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales” (Castells, 2003, p. 36); podríamos decir que la identidad legitimadora es una identidad impuesta, ya construida, con la que muchos individuos pueden identificarse ya sea consciente o inconscientemente.
- 2) Una *identidad de resistencia*, “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad” (Castells, 2003, p. 36). Esta es una identidad característica de ciertos movimientos insurgentes que van floreciendo en diversas naciones del planeta, pero no necesariamente es exclusiva de éstos. Desde nuestro punto de vista –que podríamos catalogar esencialmente de corte pedagógico– ésta es también una identidad propia de ciertos grupos de adolescentes, y entre ellos de los inmigrantes jóvenes, que surge como fruto, por

una parte de sus propios conflictos internos y por otra, del sentirse excluidos por una sociedad que no los entiende y no los acepta.

En relación con esta identidad de resistencia Castells (2003, p. 92) anota que, en sus observaciones transculturales, ha podido constatar que “la gente se resiste al proceso de individualización y atomización social, y tiende a agruparse en organizaciones territoriales que, con el tiempo, generan un sentimiento de pertenencia y, en última instancia, en muchos casos, una identidad cultural y comunal”. En nuestra opinión, esto es algo que pueden experimentar algunos o quizá muchos de los y las inmigrantes latinoamericanos/as que dentro del nuevo contexto buscan una redefinición de su identidad y por ello muestran actitudes que podríamos llamar de resistencia o – usando el término de Ogbu (1982, 2008b)- de oposición cultural, actitudes que, por demás, están en contraposición con las normas de la escuela y que, como ya hemos mencionado antes, pueden acelerar los procesos de fracaso escolar.

- 3) Una *identidad proyecto*, la cual es una nueva identidad que los actores sociales logran construir, “basándose en los materiales culturales de los que disponen”, por medio de la cual redefinen “su posición en la sociedad”, y no sólo esto, sino que además buscan “la transformación de toda la estructura social” (Castells, 2003, p. 36). Es, en cierto sentido, la identidad ideal tanto para los individuos como para los grupos. En nuestra opinión, tener una identidad proyecto puede llevar a un individuo a lograr su propia realización personal ya que significa encontrar sentido a su propia vida y sentirse miembro útil de la sociedad. Por esta razón pensamos que el desarrollo de esta identidad es un aspecto que debe tenerse en cuenta dentro del currículum escolar y con mayor razón en contextos multiculturales. Por demás, este tema está íntimamente relacionado con las ideas de Tomatis (1996, p. 91) ya mencionadas en el segundo capítulo de esta tesis, sobre el papel que juega (o debería jugar) la escuela en ayudar a cada niño o niña a descubrir su propia vocación.

b) *De la identidad en contextos multiculturales, según Wsevolod Isajiw*

Isajiw (1990) es, sin duda, un reconocido autor de referencia en el tema de la identidad étnica y de cómo ésta se mantiene y evoluciona en contextos multiculturales⁷⁶ y por esto

⁷⁶ Cabrera et al (2000), por ejemplo, basan su investigación en buena medida en los componentes étnicos descritos por Isajiw. Dentro de los autores consultados, Isajiw es también citado, entre otros, por M. Bartolomé (2001) y M. I. Massot (2003).

mismo nos ha parecido importante mencionarlo aquí. Pero antes de exponer sus ideas, debemos puntualizar que para nosotros está claro que las y los inmigrantes de origen latinoamericano no conforman una etnia propiamente dicha, pero sí conforman grupos (según país de origen) con determinadas características étnico-culturales como las que este autor enseña, y creemos que su teoría es perfectamente aplicable a un estudio sobre identidad cultural, tal como lo exponemos a continuación.

Empecemos entonces por decir que para Isajiw (1990, p. 35) la identidad es un “fenómeno subjetivo que le da a los individuos un sentido de pertenencia y a la comunidad un sentido de unidad y de significado histórico”. Desde esta perspectiva, podemos decir que la identidad tiene dos componentes, uno individual (o interno) y uno colectivo (o externo) que se retroalimentan mutuamente. De hecho, para este autor el sentido de pertenencia es un fenómeno psicológico y social que se manifiesta internamente, a través de pensamientos y sentimientos, y externamente mediante comportamientos sociales que son reflejo de eso que se piensa y que se siente (Isajiw, 1990, p. 36).

Los componentes externos de la identidad étnica –según las teorías de Isajiw (1990)– hacen referencia a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en aspectos como el lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico [en nuestro caso, del país de origen], la frecuencia con la que se usan los medios de comunicación del grupo al que se pertenece y en las tradiciones étnicas, esto es, culturales (Isajiw, 1990, p. 36; Bartolomé, 2001, p. 84). En cuanto a los componentes internos, éstos se pueden subdividir en tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la moral. La dimensión cognitiva hace referencia a la autoimagen⁷⁷ y a las imágenes del propio grupo, al conocimiento de la herencia, del pasado histórico y de los valores de su grupo étnico (o de su cultura). La dimensión afectiva hace referencia a los sentimientos de una persona hacia su grupo étnico: simpatía y preferencia a relacionarse con los de su propio grupo o con otros y su satisfacción con los patrones culturales de su grupo étnico y de otros grupos. Por último, la moral se refiere a los sentimientos de obligación de la persona con el propio grupo, que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él (Isajiw, 1990, p. 36; Bartolomé, 2001, p. 84).

Desde nuestro punto de vista, todas estas variables descritas por Isajiw, pueden perfectamente, ayudarnos a tener una imagen más precisa de cómo se manifiesta la identidad cultural de los y las inmigrantes latinoamericanos/as. Pero dado que no es este el principal objetivo del estudio, tomaremos en consideración sólo algunos aspectos de identificación

⁷⁷ Esta autotimagen, anota Isajiw (1990, p. 36), puede ser producto de estereotipos que la persona tiene de sí misma y de su grupo, así como de los estereotipos que otros tienen de esa persona y del grupo al que pertenece (esto es –para nuestro caso– del país de origen).

cultural que puedan influir, de una u otra manera en el desempeño académico de un adolescente, sea hombre o mujer. Creemos que los más relevantes son el lenguaje, los grupos de amigos, la participación en asociaciones latinoamericanas, el uso de los medios de comunicación (como fuentes de capital cultural), y, por último, las variables relacionadas con la dimensión afectiva de la identidad –tal como las expone este autor– esto es, los sentimientos hacia el país de origen, la simpatía y preferencia a relacionarse con los de su propio grupo o con otros y la satisfacción con los patrones culturales de su grupo o de su país de origen y de otros grupos. No queremos decir con esto que dichos elementos de la identidad cultural estén todos directamente relacionados con el fracaso escolar. Como ocurre con cualquiera de los otros factores expuestos en este trabajo, su influencia dependerá de la conjugación de otras variables y de las circunstancias particulares de cada persona. Lo que sí queremos resaltar es que esta perspectiva de Isajiw permite conocer mejor la situación de las y los adolescentes en lo referente al desarrollo de su identidad, lo cual –como ya lo hemos puntualizado anteriormente– debería ser también un tema de la escuela.

c) El desarrollo de la identidad en jóvenes inmigrantes, según Jesús Labrador

Las ideas que exponemos en este apartado, han sido elaboradas por este autor como fruto de un trabajo con inmigrantes peruanos en Madrid y por esta razón las consideramos de gran interés para nuestra investigación. Para Labrador (2001, p. 51), la identidad es la “comprensión de quiénes somos y de quiénes son los otros”, a la vez que refleja la comprensión que los otros tienen de ellos mismos y de los demás, “entre los cuales, nosotros, estamos incluidos”. Esta comprensión es a su vez un proceso de identificación, ya sea con un lugar, una cultura, unas ideas, o un grupo en particular.

Desde el punto de vista de la psicología, todo individuo tiene la necesidad de construir su propia identidad y esto es aún más evidente en los/las adolescentes que están justamente en la búsqueda constante de definirse a sí mismos/as, de identificarse con uno o varios grupos de los que ya hacen parte o quieren hacer parte. Enmarcado en esta perspectiva, J. Labrador (2001, p. 75) advierte que “los seres humanos toman conciencia de su identidad ante situaciones que interpelan esa identidad y hacen necesaria una autodefinición”. No cabe duda de que viajar, radicarse en otro país y vivir como inmigrante durante un largo periodo de tiempo es una situación que inevitablemente interpela a quien la vive. Sin importar la edad, el sexo o la condición social, dicha experiencia obliga a la persona a pensar, a un cierto punto, sobre su identidad.

Para un adolescente inmigrante, sea chico o chica, el enfrentarse a un nuevo contexto social, espacial, cultural e incluso familiar lo empuja a definirse a sí mismo, o a sí misma,

casi sin darse cuenta. Pero esta definición de quién es y de lo que quiere llegar a ser, no es algo que se dé de un día para otro, en realidad es un proceso, no siempre sencillo, con diversas etapas y diferentes resultados, según las circunstancias. Cabe anotar que la identidad como proceso es, al mismo tiempo, estable y dinámica. Estable en cuanto que aquello que la define encuentra, en algún momento de la vida, un cierto punto de equilibrio en la psiquis de la persona y dinámica porque los puntos de referencia, es decir los lugares, ideas, culturas y grupos con los que nos identificamos siempre pueden cambiar, lo cual hoy por hoy –en esta era de la globalización caracterizada por constantes cambios- ocurre con mucha frecuencia y con mucha facilidad. En relación con dicho proceso, Labrador (2001, p. 81) propone una trayectoria de identidad “por la que discurren los inmigrantes y que está muy determinada por la trayectoria histórica y social que define su peripecia vital”. Las etapas de dicha trayectoria son:

- 1) La *indiferenciación*, es decir, una conciencia poco clara de la propia identidad (Labrador, 2001, p. 81).
- 2) La *diferenciación* o toma de conciencia de “las diferencias étnicas, culturales y personales” que se enfatizan al percibir la discriminación y experimentar “los límites que se le imponen en el nuevo entorno” (*opcit*, p. 82).
- 3) El *conflicto* que implica “redefinir los límites de la identidad y de encontrar un ajuste mutuo entre el yo y el ambiente” (*opcit*, p. 84), lo cual conlleva un “proceso de toma de conciencia de las distintas exigencias [que el nuevo entorno multicultural impone] y la búsqueda [con frecuencia difícil] de una posición estable y digna en esta nueva sociedad” (*opcit*, p. 83).
- 4) La *resolución*, o etapa de estabilización, en que el individuo logra reconstruir su identidad ya sea de manera satisfactoria o no, sintiéndose relativamente cómodo dentro del nuevo contexto o manteniendo “el conflicto y la hostilidad hacia el entorno” (*opcit*, p. 87).

En relación con la etapa del conflicto, según Labrador (2001), los inmigrantes pueden adoptar alguna de las siguientes estrategias para definir su identidad: a) incorporación o asimilación de los códigos culturales del grupo mayoritario, lo cual conlleva, posiblemente, un rechazo a la cultura del país de origen (*opcit*, p. 85); b) reconstrucción de una identidad que no es ni la impuesta por la mayoría, ni la del país de origen (*opcit*, p. 86); c) rechazo a la cultura dominante, mediante un afianzamiento de la cultura de origen que en muchos casos va acompañado de reacciones defensivas violentas y discriminantes (*opcit*, p. 86), que

se asemeja a lo que Castells (2003) llama la identidad de resistencia, tal como la describimos anteriormente. Cualquiera que sea la estrategia que se adopte, mientras el proceso evoluciona, esta situación de conflicto, puede afectar la motivación del chico o chica inmigrante y, por consiguiente afectará sus respuestas ante lo que la escuela, la familia y la sociedad le piden o le exigen. Una situación intensa y dolorosa de conflicto en la que resulte difícil adaptarse a la nueva cultura o en la que el sentido de pertenencia se resquebraje puede llevar perfectamente a padecer el síndrome de Ulises (Achoategui, 2004), ya mencionado anteriormente, en cuyo caso los resultados académicos pueden pasar a ser algo totalmente secundario y, entonces se abre la puerta al fracaso o al abandono escolar.

d) El desarrollo de la identidad en los inmigrantes, según María Inés Massot

El trabajo de esta autora se ha centrado en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad en estudiantes uruguayos y argentinos matriculados en institutos de secundaria de la comunidad autónoma de Cataluña, especialmente de Barcelona. Massot (2003, p. 141) habla de dos elementos importantes en la construcción de la identidad, que son la auto-identificación y la integración. La auto-identificación, es “el elemento nuclear de la identidad personal, la imagen psicológica que el individuo tienen de sí mismo, la autoconciencia o conciencia de la propia identidad, la cual es de naturaleza psicosocial e incluye elementos cognitivos, afectivos y morales”. La integración, por otra parte, hace referencia a “cómo la persona consigue encajar en su nuevo lugar y sentirse bien” (*opcit*, p. 142). Pero, como apunta la misma autora, la integración no es un proceso que deba vivir sólo el inmigrante, es en realidad una acción compartida por quien viene de fuera y por los miembros de la sociedad de acogida, lo cual implica que el cambio debe darse en ambos sentidos (*opcit*, p. 142). Es importante tener en cuenta que “muchos de estos cambios son culturales” y dado que “la cultura es parte fundamental de la identidad de las personas, los cambios que se introducen deben ser progresivos, asumidos y decididos por la misma persona” (*opcit*, p. 142). Esta integración cultural entonces es también un proceso que inevitablemente marca la construcción de la propia identidad.

Massot (2003, p. 152-156) describe, en su estudio, cinco maneras de vivir y asumir el sentido de pertenencia, es decir de identificación con una u otra cultura, o incluso con más de una. Dichos modelos son: 1) *identificación con la sociedad de acogida*; 2) *identificación ambigua*; 3) *identificación con la sociedad de origen*, en cuyo caso el sentido de pertenencia puede darse por dos razones diferentes, o bien por un conflicto con la sociedad de acogida o bien

Tabla 4.2 Relación entre el lugar de identificación y los modelos de identidad

Lugar de identificación	Modelos de identidad cultural	Principales características
Identificación con la sociedad de acogida	Modelo asimilativo	Se da cuando los jóvenes “muestran un rechazo hacia su cultura de origen y se sienten totalmente integrados a la cultura mayoritaria”. Estos jóvenes adoptan “los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora porque en el fondo la consideran superior e inmutable” (<i>opcit</i> , p. 152)
Identificación ambigua	Modelo de confusión	Se da cuando los jóvenes “no tienen claro su sentimiento de pertenencia”; para ellos y ellas la situación es confusa y no saben bien con que cultura o grupo identificarse (<i>opcit</i> , p. 153).
Identificación con la sociedad de origen	Modelo de conflicto	En este caso, la identificación con el país de origen puede estar propiciada por dificultades de integración, especialmente en aquellos casos de chicos o chicas que han tenido problemas en la escuela y que los atribuyen a su origen étnico. Esta forma de identificarse se manifiesta en la conservación de ciertas prácticas o costumbres propias, así como en la conservación del acento suramericano [es decir, del país de origen] y en la crítica a las expresiones culturales más significativas (<i>opcit</i> , pp. 153-154).
	Modelo afectivo	En este caso, “las chicas y chicos sienten que identificarse con el lugar de origen de sus padres es una forma de que los padres no se sientan traicionados por ellos”. Son jóvenes, que aún manejando los dos códigos culturales, se sienten mejor identificándose con la cultura de sus padres y por ello suelen “estar vinculados a grupos o asociaciones relacionadas a la realidad latinoamericana” (<i>opcit</i> , p. 154)
Identificación con dos o más lugares	Modelo de bioetnicidad	Se da cuando una persona se siente plenamente identificada tanto con la cultura del país de acogida, como con la del país de origen.
	Modelo de múltiple pertenencia	En este caso, la identificación es más universal, fruto de múltiples viajes y experiencias. Cuando esto sucede, el “individuo es capaz de funcionar, mínimamente, en varios ambientes socioculturales y comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas” (Massot, 2003, p. 155)

Fuente: Elaboración propia (con base en las ideas expuestas por María Ines Massot (2003).

por razones afectivas; 4) *identificación con dos o más lugares*, que es, en cierto sentido, la situación ideal ya que es lograr sentirse realmente bien en cualquier lugar donde se vaya. En la tabla 4.2 se exponen con más detalles las principales características de estos modelos.

Siguiendo las ideas de Massot, podemos afirmar que la forma como un joven, sea chico o chica, viva su proceso de identificación e integración incide en la construcción de su propia identidad y sus múltiples dimensiones y, por supuesto, incide también en su trayectoria académica y laboral. Si observamos con detalle, podemos encontrar algunos planteamientos similares entre las teorías de Labrador (2001) y de Massot (2003), especialmente en lo relacionado con la etapa de conflicto descrita por Labrador y el modelo de confusión descrito por Massot. Sin embargo, no es objeto de nuestra investigación desarrollar un paralelismo entre estas dos teorías, basta decir que, desde nuestro punto de vista, pueden ser teorías complementarias que permiten entender mejor cómo los adolescentes viven el proceso de construcción de su propia identidad y cómo ello afecta su rendimiento en la escuela.

e) Otras ideas sobre la identidad

En las definiciones expuestas hasta aquí, sobresale un aspecto que nos parece importante mencionar. Nos referimos específicamente a la necesidad que tiene todo individuo, sea hombre o mujer, de “una pertenencia identitaria” (Marín, 2002, p. 40), elemento esencial en el desarrollo de su propia identidad y que le ayuda a identificarse a sí mismo con ciertos patrones socioculturales y, al menos en muchos casos, generar un sentido de ciudadanía. Como ya lo hemos dicho, existen muchas definiciones relacionadas con el concepto de identidad; además de las ya expuestas en este apartado, queremos destacar dos más porque confirman claramente esta idea de la pertenencia identitaria como aspecto básico de la identidad, no sólo de la cultural, sino de cualquier otro tipo de identidad. En primer lugar, Cabrera y sus colaboradores definen la identidad étnica como el “constructo psicosocial que incluye la percepción, conciencia y valoración de sí mismo como perteneciente a un grupo étnico” (Cabrera et al, 2000, p. 45). Entre tanto, para el sociólogo afroamericano Jhon Ogbu (2008b, p. 31), en su particular análisis sobre la relación entre identidad colectiva y el bajo desempeño académico de ciertas minorías en el contexto anglosajón, señala que la identidad -específicamente, la identidad colectiva- hace referencia al sentido de la gente sobre lo que son, sobre un sentimiento del “nosotros” o sobre un “pertenecer a”. Ahora bien, esta *pertenencia identitaria* no tiene un carácter exclusivo, ya que cada persona puede pertenecer a o sentirse parte de varios grupos, lugares o culturas a la vez. Por esta razón, hoy por hoy, varios autores señalan que no es posible hablar de una identidad única, ni tampoco inmutable, ya que aunque las identidades tengan raíces históricas, ellas pueden

cambiar, y de hecho cambian y se transforman constantemente (Hall, 1996, p. 4). En este mismo sentido, afirma García Canclini (2010, p. 326) que las identidades “no son esencias o sustancias que definirían a priori las características de conjuntos sociales, sino construcciones históricas variables, que ni siquiera todos los miembros de cada conjunto interpretan del mismo modo”.

En el caso particular de las y los estudiantes de origen latinoamericano, el problema de la identidad cultural tiene sus raíces en dos aspectos: el primero es la dificultad de definirla y caracterizarla y el segundo la dificultad que encuentran para diferenciarla positivamente de la cultura española y en nuestro caso particular de la cultura navarra. Como ya lo hemos señalado anteriormente no existe una identidad latinoamericana propiamente dicha; de hecho, afirma García Canclini (2010, p. 327), que “si es poco consistente hablar de una identidad argentina, chilena o mexicana, más difícil es trabajar con la noción de identidad latinoamericana”. Sin embargo, la situación de la inmigración, por ser una situación que interpela la identidad –tal como lo señala Labrador (2001)–, pone en evidencia algunas características culturales que identifican –ante los demás y ante sí mismos– a los y a las jóvenes latinoamericanos/as. Pero, y esto es muy importante a nivel pedagógico, debemos tener en cuenta que dichas características de la identidad no son las mismas para todos y todas, sino que éstas varían según el país de origen, según la región de dónde provengan (rural, urbana, de montaña, de llano, de la costa) y según el contexto socioeconómico en el que la persona haya crecido.

Las y los jóvenes de origen latinoamericano seguramente han pasado y pasan por todas las etapas descritas por Labrador (2001) en la construcción de su identidad y sin duda, también han vivido o viven su pertenencia identitaria de acuerdo con uno o varios de los modelos descritos por Massot (2003). Este proceso y las experiencias que viven en su confrontación diaria con los dos contextos culturales marcan no sólo la construcción de sus identidades sino también su trayectoria por la escuela, en algunos casos de manera favorable y en otros no tanto. Evidentemente, para los objetivos de nuestro estudio, son estos últimos los que más nos interesan. Con base en las teorías expuestas hasta aquí y en lo que hemos podido observar personalmente *in situ*, creemos que son varias las situaciones en las que la identidad cultural puede influir en el fracaso escolar de un estudiante –sea chico o chica– de origen latinoamericano.

Una primera situación, que además puede afectar la autoestima, es ser conscientes de la diferenciación. Como señala Labrador (2001, p. 171), al llegar a España, “con lo primero que se encuentra el inmigrante es con que se le atribuyen una serie de etiquetas e identidades, que le apartan bruscamente de todas esas fantasías de participar en el festín del desarrollo”. Además, los chicos y las chicas de culturas minoritarias suelen aprender en su

propia familia, ya desde la infancia, que el grupo social al que pertenecen es infravalorado por la sociedad en la que se encuentran, lo cual, a la postre, “puede tener consecuencias muy negativas en la construcción de la propia identidad” (Baraja, 1993, p. 85). Si el contexto familiar y el propio origen social del individuo contribuyen a enfatizar los aspectos negativos de la diferenciación y de los conflictos que esto crea, entonces la identidad, o al menos la idea que de ella se tiene, afectará la adaptación al sistema y su motivación para el estudio. En segundo lugar, están los casos en los que el chico o chica entra en conflicto con su identidad (Labrador, 2001) o experimenta una situación de confusión (Massot, 2003) sobre su “pertenencia identitaria”, y ese no saber bien de dónde es, ni a qué lugar pertenece, puede afectar, en unos casos más que en otros, sus procesos de aprendizaje. La tercera situación dependerá de la forma como se resuelva el proceso de identificación y si como consecuencia de ello surge o se refuerza el conflicto con la cultura mayoritaria. Esta resolución puede derivarse hacia cualquiera de los modelos expuestos por Massot (2003, p. 181), ya que, como ella misma afirma, una persona puede pasar por “distintos modelos en diferentes etapas de su vida”, aunque la sensación de una identificación ambigua, es decir la etapa de confusión suele ser la más característica durante la pubertad (*opcit*, p. 181), que es justamente la etapa que coincide con el paso por la educación secundaria.

Ahora bien, una primera posibilidad entonces de esa etapa resolutoria es que un adolescente, después de superar las etapas previas, asuma el modelo asimilativo –como lo describe Massot (2003)– en cuyo caso posiblemente no tenga mayores dificultades para integrarse al sistema educativo e incluso puede trazar una trayectoria académica exitosa. Pero también puede ocurrir que el hecho de sentirse más identificado con la cultura española le genere conflictos con su familia, tanto por cuestiones generacionales, como por un rechazo a la cultura que ellos representan. Si el conflicto es muy fuerte y la familia no sabe manejar la situación adecuadamente, la trayectoria académica de ese chico o de esa chica podría desembocar en un fracaso escolar.

La segunda posibilidad, es quedarse anclado, al menos durante la época de la educación secundaria obligatoria, en la etapa del conflicto, como la entiende Labrador (2001), o en una identificación ambigua, según la clasificación de Massot (2003). Esto puede ocurrir especialmente entre aquellos y aquellas estudiantes que ingresan al sistema educativo –en este caso el español– en plena pubertad. Afirma Desinan (2007, p. 72) que para los y las adolescentes, “la construcción de la identidad subjetiva en un contexto multicultural es más difícil. Entre la familia y el nuevo ambiente, el adolescente no sabe bien de que parte estar. Ante la diversidad de los modelos culturales, la búsqueda de ideales y valores se vuelve algo controvertido”. Y dado que una función importante de la identidad “es ser una fuente de creación de sentido del entorno” (Marín, 2002, p. 36), el carecer de ella, o el no tenerla claramente definida, hace que el entorno –incluyendo la escuela– carezca de sentido,

lo cual afecta, inevitablemente, la autoimagen, la motivación, las expectativas y hasta la valoración de las propias capacidades.

En tercer lugar, está la posibilidad de asumir una identificación con el país de origen, ya sea por razones afectivas o por un conflicto con la cultura mayoritaria. Cualquiera que sea el caso, las consecuencias sobre el rendimiento escolar dependerán de otros factores, tales como el ambiente familiar y las amistades. Si el chico o la chica sienten la necesidad de definirse de acuerdo con sus raíces culturales por razones afectivas, buscará seguramente entablar relaciones más cercanas ya sea con los miembros de su familia o con otros chicos o chicas de su país o de otros países de América Latina. Dependiendo del tipo de relaciones que entable y del apoyo de la familia, no sólo en lo referente a la escuela sino también en lo referente a la construcción de su identidad, ello podrá afectar o no su rendimiento académico. En el segundo caso, cuando la identificación con el país de origen es más resultado de un conflicto con la nueva cultura, las consecuencias también dependerán del apoyo de la familia y del tipo de amistades que entable durante su proceso madurativo. De todas maneras, entre el modelo afectivo y el modelo conflictivo, éste último es el que, a nuestro juicio, puede conllevar peores consecuencias tanto en la escuela como fuera de ella. De hecho, tal como lo señala Massot (ver tabla 4.2), el conflicto puede tener sus raíces en algunas experiencias negativas vividas en la escuela ya desde el inicio (tanto académicas, como de integración), y si esos problemas perduran y se agrandan con el tiempo, entonces la historia puede terminar, perfectamente, en el fracaso o el abandono escolar.

Como ya lo hemos señalado antes, no podemos hablar de una identidad latinoamericana única y precisa. La identidad que construyen estos jóvenes es, en cierto sentido, una identidad inventada en la que el calificativo de “latino o latina”, además de ser un referente geográfico, para ellos y ellas adquiere un nuevo significado, quizá más fuerte e incluso más definido que para muchos y muchas de los que permanecen en el país de origen. En este sentido Rockwell (1997, p. 29) afirma que “el continuo uso social y político de referentes culturales crea y refuerza identidades, a veces reales, a veces ilusorias. Estas identidades culturales han tenido diversas consecuencias: algunas mantienen la cohesión, otros generan conflicto; algunas son hegemónicas, otras expresan resistencia”.

Hay, en nuestra opinión, tres elementos fundamentales que se destacan en la expresión de esa identidad que son el lenguaje, la forma de vestir y la música que escuchan. Estos tres elementos pueden configurar lo que Castells (2003) llama una *identidad de resistencia*, en el sentido de que son jóvenes que, sintiéndose excluidos, se resisten a vivir en el anonimato mostrando su rebeldía e inconformismo mediante las ya mencionadas actitudes de oposición cultural, que en este caso concreto se materializan en un lenguaje soez, en algunos casos conservando el acento suramericano, en una forma de vestir que quiere resaltar

la diferencia e incluso poner en evidencia su origen y su condición social y en el tipo de música que escuchan como el rap o el hip-hop (con frecuencia a alto volumen) que también expresa la rebeldía y el inconformismo que ellos y ellas sienten ante una cultura y un sistema que, al menos desde su perspectiva, les niega cualquier posibilidad de éxito tanto académico como social y laboral. Esta forma de vivir la identidad no sólo confirma y amplifica los estereotipos existentes sobre los latinos y las latinas sino que además propicia y acelera la exclusión –o quizá sea más apropiado decir la autoexclusión– tanto en la escuela como en la sociedad en su conjunto. La autoexclusión en la escuela conlleva el no cumplir con los deberes, contravenir las normas y obtener los bajos resultados que, en el fondo y quizá con razón, las directivas, el profesorado y la sociedad esperan que ellos y ellas obtengan, resultados que finalmente desembocan en el fracaso escolar.

Como hemos podido ver, en lo dicho hasta aquí hay una clara interconexión entre los diversos factores culturales mencionados en este capítulo y su incidencia en la trayectoria académica de los y las estudiantes de origen latinoamericano; igualmente hemos podido apreciar la importancia que tiene la identidad cultural en este análisis. Esto nos permite afirmar una vez más que en un contexto multicultural la construcción de la identidad es también una tarea educativa, y no es ciertamente una tarea menor, sino todo lo contrario, ya que el desarrollo de ésta “supone, no sólo el conocimiento y aprecio de la propia cultura, sino la valoración de la cultura de los otros, la apertura y el intercambio, la existencia de múltiples claves de registro cultural, y la búsqueda, en definitiva, de una afirmación personal que pasa por la elección libre y responsable de los materiales culturales con los que vamos construyendo nuestra vida” (Bartolomé, 2001, p. 91). El ejercicio vital de aprender quiénes somos y porque hacemos lo que hacemos no sólo sirve de apoyo en nuestra trayectoria académica, sino que nos permite –y esto es aún más importante– ser verdaderos ciudadanos democráticos, constructores de una sociedad pluricultural más justa, más abierta, más igualitaria.

4.2.8 Factor 8: La cultura familiar en relación con la escuela

Son muchos los autores que han escrito sobre las relaciones entre desempeño escolar y la cultura familiar o cultura del hogar⁷⁸. En términos generales todos y todas, como veremos en los próximos párrafos, coinciden en afirmar que hay aspectos puntuales de la vida

⁷⁸ En inglés se denomina “home culture” que bien puede traducirse como cultura familiar o cultura del hogar; sin embargo, en la literatura en castellano es más usual el primer término.

familiar que sin duda inciden en la trayectoria escolar de cualquier estudiante y en algunos casos incluso propician, probablemente sin saberlo, el fracaso o el abandono escolar.

Este factor en particular está enmarcado dentro de las teorías que explican el bajo rendimiento, el abandono temprano y el fracaso escolar de las minorías —étnicas o culturales— con base en las llamadas *discontinuidades* entre la cultura familiar y la cultura escolar, expuestas, entre otros, por John Ogbu (1982, p. 291), Nancy Protheroe & Kelly Barsdate (1991, p. 8), Luis Laosa (1999, p. 373) y Ana María Villegas (1988, p. 253). Hay algunos aspectos de estas teorías que queremos resaltar aquí porque nos permiten ver con mayor claridad las relaciones entre la cultura familiar y el fracaso escolar.

Para Protheroe & Barsdate (1991, p. 8), las discontinuidades culturales son básicamente las que surgen como consecuencia de un conflicto cultural que “puede interferir en el progreso de un niño y ocasionar malos entendidos, malestar, un posible rechazo, y por último, un bajo desempeño”. Para Laosa (1999, p. 373), las discontinuidades entre la cultura de casa y la de la escuela son “diferencias, incompatibilidades o desajustes” que influyen, de una u otra manera, en el rendimiento escolar de aquellos y aquellas estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias y que en muchos casos son percibidas como inferiores por la cultura dominante. Villegas (1988, p. 253), por su parte enfoca la atención especialmente en las discontinuidades entre una cultura y otra, ocasionadas por diferencias en los usos del lenguaje, aunque también menciona otras dos versiones de esta misma teoría, tales como las diferencias de dialecto, y las diferencias en los estilos cognitivos.

Para Ogbu (1982) existen tres tipos de discontinuidades: las universales, las primarias y las secundarias. Según este autor, las discontinuidades universales las puede sufrir cualquier infante durante sus primeros contactos con la escuela, ya que son una consecuencia natural de las diferencias que normalmente se dan en cuanto a las formas “de socialización que se aprenden en la casa y las del colegio”. (Ogbu, 1982, p. 292) Las discontinuidades primarias, son diferencias preexistentes, es decir que existen desde antes de que las dos culturas entren en contacto (Ogbu & Matute-Bianchi, 1986, p. 96), como lo son las diferencias tanto en los estilos de enseñanza-aprendizaje como en los usos del lenguaje, entre una cultura minoritaria y una dominante (Ogbu, 1982, p. 294). Por último, las discontinuidades o diferencias secundarias se “desarrollan como respuesta a una situación de contacto, especialmente una situación que involucra una dominación estratificada” (Ogbu, 1982, p. 298; Ogbu & Matute-Bianchi, 1986, p. 97); estas diferencias secundarias se dan en buena medida por un desconocimiento mutuo de las dos culturas y suelen marcar las actitudes, prejuicios y estereotipos tanto de los miembros de una cultura minoritaria como de los miembros de la cultura dominante (Ogbu, 1982, p. 300).

Ahora bien, no obstante la abundante literatura sobre el tema de las relaciones familia-escuela y sobre las llamadas discontinuidades entre las dos culturas, no es fácil encontrar una definición, propiamente dicha, del término “cultura familiar” y por ello queremos aquí proponer una que sirva de base para éste y otros análisis posteriores. Con esta perspectiva y tomando como marco de referencia las definiciones de cultura descritas al comienzo de este capítulo, podríamos decir que la *cultura familiar es el conjunto de costumbres, estilos, creencias y valores que determinan la dinámica de una familia, esto es sus propias formas de ser, saber y hacer, que a su vez influye en los comportamientos y actitudes de cada uno de sus miembros*. Esas costumbres y creencias, así como esos valores y estilos de vida son los que marcan ya desde la infancia las relaciones con la escuela y por consiguiente influyen, de una u otra manera, en la trayectoria escolar de un individuo. En algunos casos esa influencia puede ser positiva y en otros en cambio puede ser negativa, incluso, muy negativa. Quizá el mayor problema radica en que, por lo general, las familias no son plenamente conscientes de ello.

En la sociedad moderna, el papel educativo de la familia es cada vez más difuso, no tanto por una falta de conciencia sobre la importancia del mismo, sino más bien porque el modelo cultural de occidente, que fomenta el prestigio y el éxito individual, no siempre lo toma realmente en consideración. Desde nuestro punto de vista, este modelo cultural ha ido relegando a una posición marginal el carácter institucional de la familia que, no obstante, sigue siendo una estructura social y cultural básica en el desarrollo de las civilizaciones y un elemento esencial que coadyuva a la cohesión social. Es una muestra más de la distancia entre la teoría y la práctica educativa, ya que se espera que la familia eduque a sus miembros más jóvenes y que incluso sirva de apoyo a la labor de la escuela, pero no siempre se dan las condiciones para que lo haga.

En esta era de la globalización, son menos las familias que realmente educan, ya que en muchos casos priman los intereses individuales sobre el desarrollo y fortalecimiento de la familia “como unidad social” (Elzo, 2006, p. 14). Esto es particularmente cierto en algunas familias de clase media y en muchas de clase alta, donde cada uno de los miembros de la pareja “buscan más su propia promoción y desarrollo personal” que el de la pareja misma (*opcit*, p. 15), relegando así a un segundo plano la función de la familia como una estructura que facilita el desarrollo psicosocial y emocional (sano y equilibrado) de los más pequeños. En el caso de las familias de bajos recursos económicos, la perspectiva es diferente, pues suelen ser más conscientes de la importancia de la educación como herramienta de movilidad social y, por lo mismo, suelen tener expectativas más o menos altas sobre el desempeño de sus hijos o hijas, en especial durante los primeros años de la escuela, pero las bases familiares, determinadas sobre todo por el capital social y cultural de las mismas, las lleva

a desarrollar caminos no siempre acordes con sus esperanzas (Lareau, 1989, p. 82; Marjoribanks, 2005, p. 653).

En el caso particular de las familias inmigrantes, la situación es aún más compleja, ya que los procesos migratorios suelen afectar sensiblemente la estructura familiar y las relaciones entre sus miembros, y en consecuencia afectan su papel educativo. En relación con este tema, apunta Labrador (2006, p. 203) que, en el nuevo contexto –cuando todos los miembros del núcleo familiar logran estar en el país de acogida– los roles del padre y de la madre se ven amenazados en dos frentes distintos. Por una parte, la falta de disponibilidad logística debida a los horarios de trabajo –que no dan espacio a una vida familiar plena– y por otra a una “falta de disponibilidad psicológica motivada por los altos índices de estrés socio-laboral, ansiedad y depresión de los padres” (Labrador, 2006, p. 203). En estas familias, los padres y/o madres deben trabajar muchas horas al día, generalmente con la ilusión de darles un mejor futuro a sus hijos y/o hijas, pero terminan descuidando la educación y el acompañamiento que ellos y ellas necesitan, lo cual da como resultado, al menos en ciertos casos, una menor motivación para el estudio, un bajo desempeño académico y mayores posibilidades de desembocar en un fracaso escolar. Se produce así, lo que algunos autores describen como la “metáfora del *pacto fáustico*” (Labrador, 2006, p. 204), esto es que los padres y/o las madres “venden su alma para mejorar su estatus y el de sus hijos a una cultura que en muchos casos no entienden, no les satisface o temen” (*opcit*, p. 204).

Analizar los efectos de la cultura familiar en el desempeño de los estudiantes, sean niños o adolescentes, es algo bastante complejo, ya que son muchas las variables de la dinámica particular de una familia que pueden incidir en los resultados académicos. Para los objetivos específicos de esta investigación hemos decidido centrarnos en tres variables que suelen marcar una diferencia importante entre aquellos que tienen éxito en la escuela y aquellos que no. Las variables a las que nos referimos son: la cultura lectora o hábito de la lectura, la cultura escritural y la delegación de responsabilidades. Sabemos que no son las únicas, pero son variables relativamente fáciles de medir y –lo más importante– todas ellas están directamente relacionadas con los principales objetivos de la escuela (Martín, 2000, p. 74; Gómez, 2000, p. 188).

Tal como lo hemos mencionado en varias partes de este capítulo, un aspecto importante de las discontinuidades entre la cultura familiar y la de la escuela es el uso del lenguaje. Si observamos con cuidado, podemos constatar que la cultura de la casa es una cultura oral, mientras que la del colegio es una cultura fundamentada más en la lectura y la escritura (Sarroub, 2010, p. 79; Ogbu, 1982, p. 293). Aunque podríamos decir que ésta es una discontinuidad natural o universal –para usar el término de Ogbu (1982)–, para algunos estudiantes puede resultar más difícil superarla que para otros, especialmente para

aquellos en cuyas familias no hay un hábito compartido de la lectura, ni una cultura escritural que vaya más allá de lo estrictamente necesario.

El hábito de la lectura al que hacemos referencia en este punto no es tanto el del chico o la chica, sino el de la familia y cómo éste puede incidir en su trayectoria escolar. Sabemos que los adolescentes, por lo general, no son muy buenos lectores (Détrez, 2004, p. 86), pero eso no explica totalmente ni el buen o mal desempeño que puedan tener en la escuela, ni su relación con la lectura como una fuente importante de capital cultural. Sin embargo, dado que la escuela exige continuamente el uso de las habilidades lectora (no sólo en las clases de lengua y literatura, sino en cualquiera de las asignaturas del currículum), si un adolescente no ha tenido la posibilidad de interiorizarla y desarrollarla desde su infancia, muy posiblemente al llegar a secundaria tenga problemas tanto en la comprensión y análisis de diferentes tipos de texto como en la adquisición progresiva de conceptos cuya complejidad suele aumentar a medida que se avanza en el escalafón educativo.

La práctica y el amor por la lectura no son ciertamente una herencia genética, ni una “herencia cultural automática” (Détrez, 2004, p. 86), sino que se adquieren, en muchos casos, como producto de una cultura familiar de la lectura. Hay mayores posibilidades de que un chico o una chica desarrolle una cultura lectora dentro de una familia en la que tanto el padre como la madre, o al menos uno de los dos, lee con cierta frecuencia a que lo haga uno o una en cuya familia la lectura es un ejercicio esporádico o limitado a los asuntos más básicos de la vida diaria. Cuando un niño o niña ha tenido posibilidades de estar en contacto con libros de diferente tipo (incluidos los comics), diferentes a las que la escuela le exige, incentivado o apoyado por cualquiera de sus padres, seguramente tendrá mayores posibilidades de éxito en la escuela que uno o una que crece en una familia alejada del mundo de los libros o, peor aún, una que desdeña el hábito de la lectura, la cual –muchas veces sin saberlo– puede propiciar una historia de fracaso escolar. Ahora bien, es importante tener en cuenta que la cultura lectora de un chico o chica no se desarrolla por el simple contacto con algunos libros disponibles en casa, sino que además el ejercicio de leer debe ser algo agradable, algo que realmente se disfrute y para ello es necesario que “los actos de lectura formen parte de un intercambio afectivo positivo” (Martín, 2000, p. 76), o de lo contrario se puede generar un efecto adverso.

En cuanto a la cultura escritural, es bien sabido que la misma es una de las principales estrategias de aprendizaje y de evaluación de lo aprendido que aplica la escuela en todos sus niveles (Escoriza, 2003, p. 111, Martín, 2000, p. 70). Basta pensar que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura son uno de los objetivos primordiales de la educación primaria en prácticamente cualquier país del mundo, pero es necesario tener en cuenta que su pleno desarrollo no se logra simplemente con cumplimentar unos cuantos ejercicios de caligrafía.

Además, y esto es esencial, la escritura es, dentro de la escuela, el medio más usado por los docentes “para evaluar lo que un alumno/a ha aprendido o para evaluar los resultados de los procesos de aprendizaje” (Escoriza, 2003, p. 111). Por lo tanto, aquellos/as alumnos/as que no logren desarrollar satisfactoriamente su habilidad escritural tanto en su caligrafía como en la coherencia y cohesión de lo que escriben, tendrán mayores probabilidades de fracasar en la escuela.

Afirma el sociólogo francés Bernad Lahire (2003, p. 67) que, sin lugar a dudas, “la cultura de lo escrito es pieza clave en la introyección adecuada del universo escolar, pero existen varios modelos en cuanto a la manera en que el niño puede encontrar apoyos familiares para interiorizarlo”. Es importante subrayar aquí que no todos los niños y niñas tienen las mismas experiencias, ni las mismas posibilidades para desarrollar esta cultura escritural. La escritura, concebida como un bien cultural, contribuye a las desigualdades sociales, ya que su distribución, al igual que ocurre con el capital cultural, no es equitativa. En relación con este aspecto, señala Rockwell (1997, p. 34) que ciertos grupos, como los académicos y los políticos, crean “reglas restrictivas para el uso legítimo de la escritura” que delimitan su apropiación a ciertos grupos privilegiados y excluyen a otros. El mercado, añade la misma autora, “define otras convenciones”, en el uso de ese lenguaje, que facilitan la interacción con los consumidores, como ocurre con las historietas (*opcit.*, p. 34). Por otra parte están los “usos burocráticos de la escritura” que ayudan a consolidar poderes y a determinar destinos individuales” (*opcit.*, p. 34). En síntesis, la cultura escritural que se desarrolle dentro de una familia, así como las reglas que sobre ella determina el contexto sociopolítico influyen decididamente en el éxito de algunos y en el fracaso escolar de otros.

Martín (2000, p. 69-70), en un estudio sobre las relaciones entre familias y escuela, afirma que el dominio de las técnicas escriturales es una de las cuatro dimensiones fundamentales que los padres (o tutores) deberían potenciar si quieren garantizar el éxito escolar de sus hijos o hijas. Las otras tres dimensiones son: (1) la capacidad de autodominio, de control de sí, unida a la capacidad de saber posponer las gratificaciones; (2) la conformidad con lo que se enseña, la sumisión del alumno a los requisitos exigidos por la escuela sobre cómo trabajar, cómo razonar, cómo preguntar, cómo escribir; y (3) aprender a seguir reglas impersonales, adaptarse a una dominación de lo racional y a las normas codificadas previamente, tal como sucede en las instituciones burocráticas, de las cuales la escuela –según este autor– es una réplica. Aunque las cuatro dimensiones están íntimamente relacionadas, de éstas, la más importante es el desarrollo de la cultura escritural, ya que “el dominio de las convenciones de la escritura es el punto nodal de la evaluación escolar” (Martín, 2000, p. 70). El mismo autor señala, por otra parte, que la escritura es un elemento esencial en el proceso del aprendizaje ya que permite una descontextualización de lo aprendido, posibilita

“la inspección de los discursos”, contribuye al almacenamiento de la información y al enriquecimiento o “inflación de vocabulario”, y permite ejercer un control simbólico que facilita la planificación y la organización tanto del propio discurso como del manejo del tiempo personal (por ejemplo, en el uso de agendas y horarios) (*opcit*, p. 71-72).

Para el caso que nos ocupa, no nos interesa tanto la forma como se aprende y desarrolla la escritura en la escuela, sino ante todo cómo se cultiva o no la cultura escritural dentro de las familias de inmigrantes latinoamericanos. Creemos que muchas de estas familias –especialmente aquellas con un bajo nivel socioeconómico– no son plenamente conscientes de su papel en el desarrollo de esta cultura, como tampoco lo son los propios estudiantes. Quizá muchas personas creen que a escribir es algo que se aprende solo durante los primeros años de la escuela, y le dan muy poca importancia al desarrollo continuo y necesario de las técnicas escriturales, tales como la coherencia y la cohesión con la que se escribe. El carecer de estas habilidades necesariamente dificulta los procesos de aprendizaje y sin duda influye en los resultados de las evaluaciones sobre todo en aquellas en las que el/la estudiante deba argumentar o exponer opiniones personales. Como bien se sabe, los malos resultados en las evaluaciones son una base del fracaso escolar, por consiguiente podemos afirmar que el carecer de habilidades escriturales apropiadas es una variable que puede contribuir, junto con otras, al fracaso escolar de algunos/as estudiantes.

Por último tenemos la delegación de responsabilidades dentro de la familia como tercer elemento clave dentro de este análisis. Para tener algún éxito en la escuela, sin duda el chico o la chica debe desarrollar un cierto grado de responsabilidad que le ayude a cumplir con los objetivos y tareas que la escuela demanda. Por el contrario, si se carece de ella, se favorecen la desmotivación ante el estudio y los malos resultados, así como las posibilidades de desembocar en un fracaso escolar.

En relación con este aspecto de la cultura familiar, Gómez (2000, p. 196) señala que “la estrategia más eficaz de cara al éxito escolar no radica en vigilar e insistir constantemente a los hijos para que hagan los deberes (...), sino en emplear estrategias de responsabilización (obligaciones sencillas y regulares: la paga, hacer la cama o la compra, usar el despertador, prepararse el desayuno, etc.) que, sin restar mucho tiempo a las actividades escolares favorezcan el autodomínio”. En algunas familias, los padres incurren en el error de descargar a sus hijos o hijas de cualquier responsabilidad para que se dediquen plenamente al estudio, sin saber que haciendo así están en realidad obstaculizando su proceso educativo, ya que educar no consiste simplemente en un proceso de acumulación de conocimientos; educar –y más aún en el ámbito familiar– es, entre otras cosas, facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos que sirvan para afrontar la vida diaria

y, no sólo eso, sino que también sirvan como fundamento para la formación integral del individuo.

Los tres elementos expuestos aquí -el hábito de la lectura, la cultura escritural y la delegación de responsabilidades- no pueden ni deben mirarse aisladamente. Los tres están relacionados entre sí, y todos contribuyen, junto con otros elementos, a configurar la cultura propia de cada familia, entendida como la hemos definido al principio de este apartado. Podríamos afirmar que si faltase uno de ellos, la labor educativa, cimentada sobre el binomio familia-escuela, estará incompleta y también estará allanado el camino al fracaso escolar. Por supuesto que, al igual que sucede con todos los demás factores descritos en este trabajo, la cultura familiar no es la única causa del fracaso o del abandono escolar, aunque, en nuestra opinión, si es una de las variables más importantes y por ello la hemos incluido en la primera hipótesis.

4.3 *En síntesis*

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las relaciones entre el fracaso escolar y algunos factores culturales específicos. A fin de lograr un análisis teórico-práctico claro y conciso de esta problemática, hemos comenzado por revisar de manera sintética el concepto de cultura. En esa revisión hemos visto que existen muchas acepciones del término *cultura*, según la perspectiva y la ciencia desde la cual se estudie, lo cual obliga a buscar unas pocas definiciones que permitan delimitar el análisis respectivo y por ello nos hemos centrado en dos perspectivas mutuamente relacionadas como son las concepciones populares del término, por una parte, y los significados que tiene desde el punto de vista de las ciencias de la educación, por otra. De la revisión que hemos hecho, rescatamos cuatro significados o cuatro formas de ver la cultura que han servido como marco de referencia para el análisis que hemos desarrollado a lo largo de este capítulo, que son: 1) cultura vista como un conjunto de costumbres, tradiciones y estilos de vida de un grupo determinado; 2) como un acervo de conocimientos; 3) como un sistema ordenado de símbolos y significados; y, 4) como una forma de ser, saber y hacer las cosas.

Tomando como base estos cuatro significados y, por supuesto, las teorías expuestas sobre este tema por diversos autores, hemos planteado ocho factores culturales específicos, que a nuestro juicio, inciden, en conjunto con los factores sociales ya expuestos en el capítulo anterior, en el fracaso escolar de algunos/as estudiantes de origen latinoamericano. Dichos factores son: el capital cultural de la familia, el proceso de adaptación a la nueva cultura, los estereotipos y prejuicios culturales, la desconfianza cultural, las actitudes de oposición cultural, el caso particular del lenguaje en los estudiantes latinoamericanos, la

identidad cultural y, por último, pero no por ello menos importante, la cultura familiar. Nos hemos detenido en cada uno de ellos exponiendo tanto nuestras ideas como las de autores especializados en cada uno de esos temas y hemos subrayado, en cada caso particular, por qué y de qué manera se relaciona un factor u otro con la problemática del fracaso escolar. A continuación presentamos una síntesis de las ideas que hemos planteado sobre cada uno de estos factores.

De acuerdo con todo lo expuesto aquí, podemos afirmar en primer lugar que, sin lugar a dudas, la base del capital cultural de cualquier persona, sea hombre o mujer, se adquiere fundamentalmente en la familia, y eso, sin duda, crea diferencias importantes entre unos estudiantes y otros. No es lo mismo nacer en una familia con escasos hábitos de lectura, con pocos libros en casa, sin gusto por el arte o por la música clásica, que nacer en una con las condiciones opuestas. No obstante, cabe subrayar que estas condiciones no garantizan necesariamente el éxito o el fracaso escolar. Aquellas familias que tienen un cierto nivel de capital cultural deben también desarrollar mecanismos para saber transmitirlo a los más jóvenes, de lo contrario de nada sirve tener muchos libros de literatura o de otros temas, o un buen número de discos de música clásica.

Si bien son notorias las diferencias que puede crear el tener o no un buen capital cultural de base, las investigaciones realizadas hasta ahora no dan cuenta exacta de que tanto puede incidir este factor en los casos de fracaso escolar. No obstante, desde nuestro punto de vista, podemos asegurar que el capital cultural adquirido en el seno de la familia incide tanto en la actitud hacia la escuela y hacia el aprendizaje, como en el desempeño académico. El gusto por la cultura y por el conocimiento no es algo que se adquiera como una herencia genética, sino que se desarrolla a lo largo de la vida y en ello las experiencias de los primeros años, en el contexto familiar, son fundamentales. Decimos que el capital cultural puede afectar el desempeño académico no sólo por su relación directa con el conocimiento que una persona pueda tener o no, sino porque además, la escuela normalmente evalúa a todos y a todas de la misma manera, y por lo general lo hace tomando como referencia el capital cultural de los más favorecidos. Y como en últimas, el fracaso escolar se produce en buena medida porque los resultados en esas evaluaciones no son los adecuados, podemos inferir al menos teóricamente que el capital cultural de la familia y su clara influencia en el capital cultural de cada estudiante, si puede incidir, y de hecho lo hace, en los resultados que él, o ella, pueda tener en dichas evaluaciones.

En cuanto a la *adaptación a la nueva cultura* hemos observado que es un factor complejo, ya que su incidencia depende claramente de otras variables, entre ellas de la edad de llegada y de ingreso al nuevo sistema educativo, así como de las diversas circunstancias asociadas al proceso migratorio. Para cualquier inmigrante, sea hombre o mujer, adaptarse

a una nueva cultura puede ser un proceso doloroso y complicado. Por otra parte, a mayor edad, más complicada puede ser la adaptación y más aún para un joven, sea chico o chica, que esté entre los 10 y los 16 años. En rangos inferiores de edad, se ha comprobado que la adaptación puede darse con menos traumatismos, y por lo tanto no suele causar problemas de fondo en el desempeño académico. Mientras más temprano sea el ingreso, mucho mejor. Por el contrario, para el caso de los chicos y chicas que llegan con más de 10 u 11 años, el proceso de adaptación puede ser tan complejo y tan difícil que termine afectando significativamente su desempeño académico y, a la postre los/las lleve, en algunos casos, al fracaso escolar. En pocas palabras, la adaptación cultural no es, en absoluto, un proceso sencillo, todo lo contrario, es una situación que puede afectar muchos aspectos de la vida de una persona, y entre ellos su proyección académica, especialmente la de aquellos y aquellas que deben asumir este cambio en su periodo de adolescencia, y en condiciones no siempre favorables. Ahora bien, cabe anotar que no necesariamente para todos los adolescentes el proceso de adaptación es siempre difícil y que todos están en riesgo de sufrir un fracaso escolar cuando debe asumir el cambio de sistema escolar a edades tardías. Como sucede con todos los factores estudiados, la incidencia de la adaptación cultural depende en buena medida de otras variables, tales como la situación socioeconómica de la familia, la educación que traiga de base, el acompañamiento de los padres, y el capital social y cultural de la familia, entre otras.

En cuanto a *los estereotipos y los prejuicios culturales*, hemos señalado que son ideas (más bien irracionales) que se crean a lo largo del tiempo y marcan -a veces más, a veces menos- la visión que un sujeto, hombre o mujer, puede tener del mundo y en particular de otras personas procedentes de un país o cultura distinta de la suya, y así mismo marcan las relaciones de unos con otros. Como lo anotamos en este capítulo, uno de los problemas que genera los estereotipos y prejuicios culturales es que reducen “todo un grupo humano a una sola cualidad, negando la individualidad de cada persona” (Baráibar, 2005, p. 52, nota 1), y no sólo eso, sino que además “se mantienen aún en contra de claras evidencias que los desmienten”. (*opcit*, p. 44). En el caso particular que nos ocupa, anotamos que, en general, los españoles, hombres y mujeres, suelen ver a los y las jóvenes latinoamericanos/as como chicos y chicas poco estudiosos/as, poco cultos/as, con pocas capacidades para las cuestiones académicas y, en algunos casos, como personas agresivas. Sin duda, estas y otras ideas generan en la comunidad latina una sensación de inferioridad que afecta, a veces menos, a veces más, la autoestima, lo que en el caso de los más jóvenes los puede llevar a desengancharse de la escuela, ya sea mostrando desinterés por el estudio o, en los casos más críticos, abandonando prematuramente la escuela. Teniendo en cuenta, además, que un porcentaje significativo de los latinos y las latinas que estudian en los centros e institutos de Navarra suelen ser jóvenes con bajo nivel socioeconómico y sociocultural, la influencia de estos

prejuicios sobre su autoestima puede llevarlos a creer que realmente no son capaces, perpetuarse en un bajo nivel académico, y luego, en los casos más críticos, desembocar en un fracaso escolar.

La *desconfianza cultural*, por su parte, surge, al igual que los prejuicios y estereotipos, de la tendencia de los seres humanos a diferenciarse entre los de adentro y los de afuera, y como consecuencia de ello a valorar a los otros desde la perspectiva del propio grupo. La desconfianza cultural comprende ciertas actitudes internas más bien negativas que no sólo obstaculizan las relaciones sociales, sino todo el proceso de integración. Quien desconfía, al menos desde esta perspectiva cultural, adopta una posición defensiva, y puede suceder que se sienta y se vea a sí mismo/a como “menos que” y, por lo tanto, no pueda sentirse parte de la sociedad en la que vive. Estos sentimientos, al igual que sucede con los prejuicios culturales, afectan no sólo la autoestima sino también la percepción del entorno. En el caso de los más jóvenes, estos sentimientos pueden generar reacciones internas negativas contra la sociedad de acogida, en particular contra quienes para ellos y ellas, la representan más directamente, es decir, los profesores y las profesoras y en general, el sistema educativo. Y sabemos que percibir la escuela de forma negativa no favorece en absoluto los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mucho menos los resultados académicos que se puedan obtener.

Las *actitudes de oposición cultural* hacen referencia a ciertas acciones externas de los individuos que muestran un claro rechazo hacia la sociedad de acogida y, en el caso de los más jóvenes, también hacia la escuela que hace parte de esa sociedad. De acuerdo con lo expuesto en este capítulo, podemos decir que las actitudes de oposición cultural tienen dos formas de manifestarse que, además, están relacionadas entre sí: 1) como una respuesta contra la cultura dominante, por el hecho de no sentirse aceptados o valorados; respuesta que puede darse de muchas maneras, incluyendo actos de rebeldía y violencia; 2) como una respuesta contra la propia cultura escolar, que también puede manifestarse de diversas maneras, y que surge, en algunos casos, por la necesidad de sentirse parte de un grupo en el que se valora el tener una actitud opuesta a las normas de la escuela, lo cual significa destacarse como un mal estudiante, tanto en el comportamiento, como en los resultados académicos; este tipo de respuesta además se puede acentuar cuando el alumno o la alumna ha experimentado frustraciones o fracasos sucesivos. Esta forma de actuar permea, necesariamente, todas las actividades vitales de la persona, incluyendo, claro está, todo lo relacionado con su estudio, el cual, dentro de esta perspectiva, carece de importancia porque no se le ve su utilidad, ni a corto ni a largo plazo, por el contrario se le percibe como algo sin sentido que quita tiempo para otras cosas, aparentemente más importantes. Dentro del ámbito específico de la escuela, estas actitudes incluyen: faltas frecuentes de disciplina, irrespeto hacia los y las docentes, irrespeto a las normas escolares, no querer cumplir con

los deberes y no estudiar para las evaluaciones. Luego, la sinergia de todas estas variables puede llevar finalmente a un fracaso escolar.

El *lenguaje* en los inmigrantes de origen latinoamericano, por su parte, es un factor, por decirlo así, más tangible que los otros factores culturales. Sin embargo, como lo señalamos en su momento, la incidencia del lenguaje en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano, específicamente en el contexto español, es un aspecto que no ha sido bien tomado en cuenta, ya que existe una creencia social generalizada de que por hablar el mismo idioma no hay problemas de comunicación ni de comprensión. Pero la experiencia de los y las docentes así como de los y las estudiantes latinos/as demuestra lo contrario. Es verdad que la raíz del idioma es la misma, pero en cada cultura ha adquirido sus propias características y desconocerlas lleva a confusiones, a malos entendidos e incluso a errores profundos que pueden ocasionar problemas serios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, problemas que luego se manifiestan en los bajos resultados académicos y, en ciertos casos, llevan finalmente al fracaso escolar. Por otra parte, también en este factor incide el nivel cultural y socioeconómico de las familias que son las primeras transmisoras del lenguaje. En las familias de bajo nivel socioeconómico, normalmente se da un uso pobre del lenguaje, tanto en su vocabulario como en la construcción gramatical, lo que no favorece la correcta comprensión y adquisición del tipo de lenguaje que suele usarse en la escuela, donde, por demás, la dificultad del mismo crece a medida que se asciende de nivel. Como bien se sabe, el lenguaje es el principal vehículo para comunicar y comprender las ideas; si un estudiante tiene aunque sea leves dificultades en el uso adecuado del lenguaje, ello necesariamente afecta sus aprendizajes y, por consiguiente, su desempeño académico.

En cuanto a la *identidad cultural*, empecemos por decir que es otro factor de gran complejidad y más aun teniendo en cuenta el marco dentro del cual lo hemos estudiado, esto es, el de los y las estudiantes de origen latinoamericano en el contexto español. La identidad cultural es parte esencial de la personalidad de cada individuo, y se manifiesta a través del lenguaje, del modo de vestir, de la música y de ciertas costumbres sociales y culturales. En cierto sentido podemos decir que ella nos define y configura en nosotros una visión del mundo. Tal como lo subraya Isajiw (1990), la identidad es un “fenómeno subjetivo que le da a los individuos un sentido de pertenencia y a la comunidad un sentido de unidad y de significado histórico”. Desde esta perspectiva, podemos decir que la identidad tiene dos componentes, uno individual (o interno) y uno colectivo (o externo) que se retroalimentan mutuamente.

Ahora bien, en el caso de los más jóvenes esa identidad no está plenamente definida, y la formación de la misma depende de las circunstancias personales. Para un adolescente inmigrante la formación de esa identidad se ve afectada por el proceso migratorio, por la

propia condición de inmigrante, por el proceso de integración y de adaptación cultural y, por supuesto, por sus circunstancias personales. Los resultados de estos procesos de formación de la identidad y de integración a la nueva cultura, afectan significativamente las relaciones con el entorno, lo que incluye obviamente la relación con el ámbito escolar. Si la integración es más bien positiva y el individuo logra formar, sin demasiados conflictos internos, su propia identidad cultural, seguramente todo ello puede favorecer unos buenos resultados académicos. En el caso contrario, los procesos de integración y de formación de la identidad pueden generar conflictos que perjudiquen los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, el desempeño en la escuela. Y aunque la relación entre la identidad y los resultados académicos no haya sido plenamente comprobada, estamos seguros que dicha relación existe, toda vez que la formación de la propia identidad, esto es el saber quiénes somos y el poder sentirnos parte de algo, es un aspecto que, sin lugar a dudas, afecta, positiva o negativamente, el estado anímico y psicológico de las personas, lo que a su vez afecta, entre otros elementos, la motivación para el estudio,

Por último, dentro de este conjunto de factores culturales, está el que hemos denominado: *la cultura familiar en relación con la escuela*. En el marco de los factores sociales analizamos lo referente al contexto familiar pero desde su dimensión socioeconómica; en cambio, desde la perspectiva de los factores culturales, al hablar de cultura familiar en relación con la cultura de la escuela y más específicamente en relación con el fracaso escolar nos referimos, de manera general, al conjunto de costumbres, estilos, creencias y valores que determinan la dinámica de una familia, esto es sus propias formas de ser, saber y hacer, que a su vez influyen en los comportamientos y actitudes de cada uno de sus miembros. Anotamos además que esas costumbres y creencias, así como esos valores y estilos de vida son los que marcan ya desde la infancia las relaciones con la escuela y por consiguiente influyen, de una u otra manera, en la trayectoria escolar de un individuo. En algunos casos esa influencia puede ser positiva y en otros en cambio puede ser negativa, incluso, muy negativa. Dado que son muchos los aspectos que constituyen lo que llamamos cultura familiar, para los objetivos específicos de esta investigación nos enfocamos en tres variables que, según diversos autores, suelen marcar una diferencia importante entre aquellos que tienen éxito en la escuela y aquellos que no. Dichas variables son: los hábitos de lectura (o cultura lectora), la cultura escritural y la delegación de responsabilidades. Estas variables no son las únicas posibles, pero tienen la ventaja de que pueden medirse y, lo que es más importante, todas ellas están directamente relacionadas con los principales objetivos de la escuela. Si tomamos en cuenta que tanto la lectura como la escritura son las principales estrategias de aprendizaje usadas por los sistemas escolares contemporáneos, un chico o una chica cuya familia no le sepa inculcar y desarrollar estos hábitos, posiblemente no obtendrá muy buenos resultados académicos. Aunado a estos hábitos esta la responsabilidad

para cumplir con los deberes escolares, responsabilidad que obviamente no se hereda sino que se va construyendo desde la infancia, y la interiorización o no de la misma depende en gran medida de cómo ese aspecto tan importante se maneje en casa. Cuando un estudiante no desarrolla adecuadamente ese sentido de la responsabilidad, puede fácilmente desentenderse de sus deberes escolares y no estudiar con disciplina para las evaluaciones, con las consabidas consecuencias que ello provoca en términos de sus resultados. En resumen, podemos decir que cada una de estas variables influye –positiva o negativamente– en el desempeño académico de los jóvenes estudiantes, sean hombres o mujeres. Con seguridad, podemos afirmar que cuando no hay buenos hábitos de lectura, ni de escritura en la familia, y cuando los padres o las madres no saben ejercer una adecuada autoridad sobre sus hijos e hijas para inculcarles el sentido de la responsabilidad, entonces hay un terreno abonado para suscitar el fracaso escolar.

Ya para terminar, queremos subrayar una vez más que –en el marco de la problemática del fracaso escolar– entre estos factores culturales, así como sucede con los factores sociales, existe una relación transversal, es decir que no actúan por separado sino que todos inciden en que haya o no un porcentaje significativo de fracaso dentro del alumnado, en particular dentro del alumnado de origen latinoamericano, sobre el cual nos hemos enfocado en este análisis. No podemos olvidar, además, que en cada caso particular pueden influir factores diferentes (no necesariamente todos los expuestos, sólo algunos), y que éstos no influyen siempre de la misma manera, ni en el mismo grado. En cualquier caso, queda claro que nunca podremos atribuir el fracaso de un estudiante a una sola causa específica. Siempre tendremos que buscar explicaciones en varios escenarios.

PARTE II. TRABAJO DE CAMPO

Capítulos 5, 6 y 7.

Capítulo 5

Marco metodológico de la investigación

5.1 Introducción

Para cumplir con los objetivos de este estudio, lograr una visión general de la situación actual de los y las estudiantes de origen latinoamericano en los institutos de educación secundaria de Navarra y dar una adecuada respuesta a las hipótesis inicialmente planteadas, optamos por recolectar información siguiendo una metodología tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. El proceso global de esta investigación lo realizamos en cinco etapas específicas, cada una de las cuales explicaremos con detalle en las páginas siguientes.

En la primera de las cinco fases nos enfocamos en los centros públicos de educación infantil y primaria de Pamplona. En esta etapa recolectamos algunos datos sobre los alumnos latinoamericanos matriculados en esos centros durante el curso 2009/2010. Adicionalmente, hicimos una breve encuesta a los directores y a las directoras de varios de esos centros sobre la opinión que ellos y ellas tenían de los estudiantes latinoamericanos, así como sus opiniones sobre el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo, más conocido como PROA. Esos resultados fueron presentados como parte de la tesina, o suficiencia investigadora. Un dato importante que encontramos en esta primera fase fue que la población estudiantil de origen latinoamericano representa, en la Comunidad Foral de Navarra, alrededor del 50% del alumnado inmigrante.

En la segunda fase recopilamos datos estadísticos, directamente con el Departamento de Educación de Navarra, sobre el alumnado latinoamericano matriculado en los diferentes niveles de la educación secundaria tanto obligatoria como postobligatoria. Con base en los datos que nos suministraron creamos una serie de tablas que nos permitiesen visualizar y entender, al menos desde la perspectiva que los números pueden dar, la situación actual de los y las estudiantes latinoamericanos en la Comunidad Foral.

En la tercera fase, después de una profunda búsqueda de referencias bibliográficas, diseñamos seis encuestas estructuradas, dos para directivos, dos para profesores y dos para estudiantes. Una vez estuvieron listas, seguimos con la cuarta etapa que consistió, en primer lugar, en hacer una prueba piloto para evaluar la claridad y pertinencia de todas las preguntas; con base en las observaciones que recibimos de cada uno de los grupos objetivo,

hicimos entonces las correcciones pertinentes. Terminada la prueba piloto, y hechas las modificaciones necesarias, procedimos a aplicar estas encuestas en diversos institutos y centros concertados de Navarra.

Finalmente, una vez terminada la fase de las encuestas y habiendo elaborado una síntesis preliminar de los principales resultados que estas arrojaron vimos pertinente -como quinta y última etapa de la investigación- confrontar y evaluar los datos obtenidos. Para ello llevamos a cabo cuatro entrevistas abiertas, no estructuradas, con algunos docentes y con dos grupos de estudiantes latinos/latinas (en dos centros diferentes). A continuación esbozamos los principales fundamentos teóricos que nos sirvieron de guía en nuestro proceso investigativo y luego explicamos con más detalle cada una de las etapas mencionadas.

5.2 Fundamentos teóricos del modelo investigativo

Como bien se sabe, toda investigación científica parte de un problema o de una hipótesis, pero también puede partir de una pregunta que el investigador se haga y a la cual quiera dar una respuesta lo suficientemente exhaustiva como para justificar una investigación. Por otra parte, hay muchas investigaciones en las que lo que se busca fundamentalmente es conocer, entender y explicar las causas de los acontecimientos, que es, justamente, lo que buscamos con este estudio. Descubrir o entender esas causas, subrayan Cohen & Manion (1990, p. 38), es una forma de contribuir al avance de la ciencia, ya que esta parte del supuesto de que los hechos pueden explicarse “en términos de sus antecedentes”.

El primer punto de partida de esta investigación fue conocer a profundidad la problemática del fracaso escolar en España el cual, no obstante todos los estudios hechos hasta la fecha y las medidas del gobierno para intentar disminuirlo, es un problema que persiste y sigue generando interrogantes al profesorado, a las directivas de centros públicos y privados, al alumnado, a los padres y a las madres de familia, y por supuesto a los/las investigadores/as.

En nuestro caso, las principales preguntas que dieron pie a esta investigación fueron las siguientes: ¿Qué porcentaje representa la población latinoamericana en el contexto escolar de Navarra? ¿Cuáles pueden ser las principales causas del bajo rendimiento o del fracaso escolar en los estudiantes latinoamericanos? ¿Son sólo socioeconómicas, o también puede haber componentes de orden cultural? Y también nos preguntamos: ¿Es posible dar una respuesta a estos interrogantes siguiendo un *método científico*? El desconocimiento inicial de estos temas nos impulsó a buscar diversas fuentes, a ir en profundidad en la búsqueda de referencias bibliográficas y a no dar nada por sentado. Como parte de nuestra

metodología, aplicamos un principio pedagógico básico: si tienes una pregunta o hay algo que desconozcas, posiblemente no eres el único; tus preguntas y tus dudas pueden servir a otros para aclarar sus propias dudas sobre un tema en particular. Es decir, hasta cierto punto, el desarrollo de esta investigación se hizo con base en algunas preguntas que nos hicimos a lo largo de todo el proceso, así como en diversas ideas que fueron surgiendo a medida que teníamos un mayor conocimiento sobre esta problemática. De hecho, las hipótesis que proponemos en la introducción las planteamos ya después de tener un buen grado de conocimiento sobre la problemática del fracaso escolar.

La última pregunta que mencionamos en el párrafo anterior, nos llevó a profundizar de manera particular sobre cómo llevar a cabo una investigación en el campo educativo, ya que dado su carácter social y humano no es susceptible de ser circunscrito al método científico propiamente dicho. Ciertamente hablar de educación, como ciencia, no es lo mismo que hablar de un diseño experimental de cualquier tipo, o de complejas reacciones químicas o de algún fenómeno físico aún desconocido. En relación con esto, McMillan & Schumacher (2005, p. 9) afirman que la investigación, entendida como una búsqueda científica y sistemática, “es una actividad relativamente nueva en la historia de la educación, de la misma manera que el concepto de escuela pública gratuita para todos los niños es relativamente nueva en la historia de la humanidad”. Podemos deducir de esta afirmación que la investigación educativa es un campo sobre el cual aún tenemos mucho que aprender y al que cada investigación puede (y debe) aportar nuevos conocimientos no sólo sobre temas relativos a la educación en sí misma, sino sobre cómo investigar en este campo.

McMillan & Schumacher (2005, p. 11) definen investigación –de manera genérica– como “un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto”. Y hablar de investigación en el campo educativo es exactamente esto, ya que la investigación educativa hace referencia a “un conjunto de métodos que comparten las características de la búsqueda sistemática” (*opcit*, p. 12) y cuyo fin concreto ha de ser –por lo general– conseguir mejoras en la educación o analizar un problema específico en este campo. Ahora bien, estos mismos autores dejan claro que “sistemático” no significa seguir formas rígidas de investigación ni hacer una ritualización del proceso o del método científico. De hecho, “algunas de las búsquedas más brillantes son especulativas en sus fases iniciales, poniendo en práctica combinaciones de ideas y procedimientos o buscando incansablemente ideas” (*opcit*, p. 12). La presente investigación se basó, en buena medida, en estas premisas. De hecho, partimos de una búsqueda especulativa y poco a poco, por una serie de ideas que fueron surgiendo a lo largo del proceso, todo fue adquiriendo forma y consistencia hasta que llegamos a definir el qué, el para qué y el cómo investigar sobre las

causas que pueden influir en el fracaso escolar de los y las inmigrantes de origen latinoamericano que siguen sus estudios de secundaria en los centros e institutos de la Comunidad Foral de Navarra.

5.3 Fase 1: Datos sobre el alumnado latinoamericano en centros de educación primaria de Pamplona

Esta primera fase de la investigación tuvo como objetivo general conocer más de cerca el sistema educativo de Navarra, indagando de manera especial sobre cuatro aspectos puntuales: 1) la cantidad de alumnos/as latinoamericanos/as matriculados/as en los centros de educación primaria (públicos y concertados) de Pamplona y Barañain, 2) la opinión de los directores y las directoras sobre este alumnado, 3) saber cuáles de estos centros usan el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) y 4) conocer la opinión de directores y directoras sobre este programa.

Cuando se habla de inmigración y de fracaso escolar, una de las preguntas que surgen es ¿qué se hace o qué puede hacerse para evitar el fracaso escolar? Por circunstancias personales, antes de iniciar nuestra investigación, tuvimos la oportunidad de conocer de cerca el Centro Público de educación infantil y primaria “Los Sauces”, ubicado en la localidad de Barañain. Fue allí donde justamente escuchamos por primera vez hablar del PROA, así como de algunos aspectos sobre la educación multicultural⁷⁹. Y fue a raíz de esa conversación informal que, poco después, decidimos hacer una entrevista personal (el 14 de enero de 2010) a la entonces directora de dicho centro, en el que el PROA llevaba funcionando ya 3 años. Las charlas que tuvimos con esta directora nos permitieron conocer más de cerca no sólo las principales características del programa, sino también la realidad de los/las estudiantes de origen latinoamericano. Luego, con base en esta información diseñamos una breve encuesta con 9 preguntas que posteriormente aplicamos en 24 centros públicos y en 10 centros concertados de Pamplona. De estos centros contactados respondieron la encuesta 23 públicos y 7 concertados, es decir que logramos un porcentaje de respuesta del 88%.

La encuesta utilizada en esta primera fase, por el formato y la metodología utilizados, encaja con la clasificación propuesta por Denzin (1978; citado por Goetz & LeCompte,

⁷⁹ Conviene quizá recordar que quien lleva adelante esta investigación es un latinoamericano que para la fecha de la entrevista llevaba menos de dos años radicado en España.

1988, p. 133)⁸⁰, según la cual una encuesta, por su estructura y aplicación, corresponde a una “entrevista estandarizada presecuencializada a informantes clave”, tal como se describe a continuación:

“La entrevista estandarizada presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 133)

“Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch). Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles” para el investigador (Goetz & LeCompte, 1988 p. 134)

La encuesta mencionada se realizó de manera telefónica – por lo tanto, oral - a directores o directoras de centros públicos y concertados en Pamplona y Barañain, que serían, en este caso, los informantes clave. En varios casos la respuesta final nos la enviaron por correo electrónico, pero previamente siempre hubo un contacto telefónico en el cual nosotros explicábamos las razones y los objetivos de la investigación y de la encuesta en sí misma. Por lo tanto, dado que el cuestionario se aplicó de manera oral a unos informantes clave de primer orden, podemos afirmar que estas encuestas corresponden a la definición teórica expuesta por Goetz & LeCompte (1988), arriba mencionada.

5.3.1 La encuesta para los centros públicos de educación primaria

El primer director que contestó el cuestionario (inicialmente diseñado con 8 preguntas), aprovechó la entrevista para expresar, de manera libre y espontánea, algunas de sus ideas sobre la educación y los inmigrantes en España. Su respuesta nos permitió comprender mejor la situación actual tanto de los alumnos inmigrantes, como de los centros públicos y vimos que era importante y valioso agregar una pregunta abierta para dar la posibilidad a todos los encuestados de expresar su opinión sobre los/las estudiantes latinoamericanos/as y su rendimiento escolar. Por lo tanto, la encuesta definitiva (que aparece en el siguiente recuadro) quedó estructurada con nueve preguntas que luego aplicamos a todos los demás centros públicos y concertados. En el proceso no vimos la necesidad de hacer

⁸⁰ Denzin, N. K. (1978). *The research act*. Nueva York. McGraw-Hill.

ninguna otra corrección, lo cual nos permitió hacer un análisis fiable de los resultados encontrados.

Cuadro 5-1. Encuesta a los centros públicos de educación primaria (fase I)

1. Nombre de la directora o del director: (opcional)
2. ¿Usan el PROA en el centro? ¿En qué horario? En caso negativo, ¿por qué no?
¿Cuántos grupos? ¿Cuántos alumnos por grupo?
3. ¿Tienen algún otro programa de apoyo escolar? En caso afirmativo, hacer una breve descripción.
4. Número de alumnos del centro en el curso 2009/2010:
5. Número de alumnos inmigrantes:
Inmigrantes de 1ª generación (no nacidos en España):
Inmigrantes de 2ª generación,
(nacidos en España, pero de familias extranjeras):
6. Nacionalidades presentes en el centro, incluyendo los autóctonos:
7. Número de alumnos latinoamericanos:
Latinoamericanos de 1ª generación (no nacidos en España):
Latinoamericanos de 2ª generación:
(nacidos en España, pero de padres latinoamericanos)
8. (Discriminación por) países de procedencia, de los alumnos latinoamericanos:
9. ¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

5.3.2 La encuesta para los centros concertados

Con excepción de dos centros concertados que sólo ofrecen educación infantil y primaria en Pamplona, los demás ofrecen también la educación secundaria obligatoria (ESO) y muchos de ellos además ofrecen diversas modalidades de bachillerato. Por esta razón, a la encuesta aplicada en los centros públicos le agregamos algunas preguntas relativas a secundaria, tal como se muestra en el cuadro 5-2 (ver siguiente página). Todos los directores o directoras de los centros concertados que aceptaron inicialmente contestar la encuesta, pidieron que se les enviara por correo electrónico. En todos estos casos la encuesta se envió con una breve carta de presentación.

Al entrevistar los primeros centros concertados supimos que el Proa es un programa que ofrece el gobierno solamente a los centros públicos con poblaciones vulnerables. No obstante esta condición, decidimos dejar la pregunta relativa al PROA porque, curiosamente, en los primeros contactos con estos centros detectamos un cierto desconocimiento del tema y quisimos saber si así era en todos o sólo en algunos. Para el caso particular de estos centros concertados, puesto que sabíamos de antemano que la respuesta podía ser o bien un “No lo tenemos” o bien un “No sabemos qué es”, acortamos la pregunta y suprimimos lo referente a horarios y tamaño de los grupos. Al término de este proceso corroboramos, que aunque si hay otros tipos de apoyo, efectivamente en los centros concertados hay un cierto grado de desconocimiento sobre este programa.

Cuadro 5-2. Formato de la encuesta a los centros concertados.

1. Nombre de la directora o del director:
2. ¿Usan el PROA en el centro?
3. ¿Tenéis algún otro programa de apoyo escolar?
4. Número de alumnos del centro en el curso 2009/2010:
 Inf y primaria:
 Secundaria:
5. A) Número de alumnos inmigrantes (inf + primaria)
 Inmigrantes de 1ª generación:
 Inmigrantes de 2ª generación:
 B) Número de alumnos inmigrantes (secundaria)
 Inmigrantes de 1ª generación:
 Inmigrantes de 2ª generación:
6. A) Número de alumnos latinoamericanos: inf + primaria:
 Latinoamericanos de 1ª generación:
 Latinoamericanos de 2ª generación:
 B) Número de alumnos latinoamericanos: secundaria
 Latinoamericanos de 1ª generación:
 Latinoamericanos de 2ª generación:
7. Número de nacionalidades presentes en el centro, incluyendo los autóctonos:
8. Discriminación por países de procedencia, de los alumnos latinoamericanos: (si es posible)
9. ¿Cómo percibís vosotros el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

5.3.3 Sobre las entrevistas personales

Como ya lo mencionamos antes, uno de los primeros pasos de esta primera fase de nuestra investigación fue la entrevista a la entonces directora del Centro Público Los Sauces. Debemos decir que esta entrevista fue más bien informal y sin preguntas específicas, pero fue fundamental para el desarrollo de las posteriores encuestas telefónicas y de las ulteriores entrevistas personales.

Para las cuatro entrevistas que realizamos después de haber terminado la fase de aplicación de las encuestas ya mencionadas, escribimos unas preguntas puntuales (ver cuadro 5-3) que permitieran ante todo abrir el diálogo con los interlocutores y conocer más de cerca la situación y los alcances del programa, así como la situación de los estudiantes inmigrantes.

Cuadro 5-3. Preguntas guía para la entrevista a directores y profesoras

Entrevista para los directores:

- 1) ¿Cómo funciona el Proa en su centro? Me refiero al horario, grupos, profesores...
- 2) ¿Cuántos grupos hay? ¿Cómo están constituidos los grupos? ¿Hay latinoamericanos? ¿Podría decirme cuantos hay?
- 3) ¿Qué profesor se hace cargo del grupo? Me refiero a su función en el centro.
- 4) ¿Asistir al Proa, ayuda a los estudiantes latinoamericanos a cambiar la actitud hacia el estudio?
- 5) ¿Qué opinión tiene del programa?
- 6) ¿Piensa que el programa es efectivo? ¿Puede reducir el fracaso escolar?
- 7) ¿Qué mejoras le haría al programa?

Entrevista para las profesoras

- 1) ¿Cuál es su opinión sobre el programa?
- 2) ¿Cuál es su opinión sobre los estudiantes latinoamericanos y su actitud con relación al estudio?
- 3) ¿Asistir al Proa, ayuda a los estudiantes latinoamericanos a cambiar la actitud hacia el estudio?
- 4) ¿Piensa que el programa es efectivo? ¿Puede reducir el fracaso escolar?
- 5) ¿Qué mejoras le haría al programa?

La entrevista a la directora del Centro Público de “Los Sauces” se llevo a cabo en dos sesiones, cada una de tres horas, en promedio. En la primera –que tuvo lugar el 14 de enero del 2010- ella explicó detalladamente las principales características del programa y cómo funciona en ese centro; también compartió su visión educativa y algunas de sus experiencias o anécdotas con algunos de sus estudiantes. Esta primera conversación no fue grabada, pero escribimos una síntesis rescatando aquellas ideas que consideramos más pertinentes para la investigación. Para asegurar la fidelidad de ese escrito, solicitamos una nueva entrevista. Esa segunda sesión, en la que la directora revisó nuestros apuntes, tuvo lugar el 11 de febrero.

Luego, durante la aplicación de las demás encuestas algunos directores y algunas directoras expresaron su interés y disposición a colaborar con nuestro estudio. Para las otras entrevistas personales que habrían de complementar esta fase seleccionamos a dos de los directores encuestados: al director del Centro Público San Jorge y al director del Centro Público Ermitagaña. También logramos, en estos mismos centros, conversar con la profesora encargada del PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo). La entrevista en el Centro Público San Jorge se llevó a cabo el 13 de mayo de 2010 y la del Centro Público Ermitagaña el 17 de mayo de ese mismo año.

Si bien esta fase de la investigación fue de carácter exploratorio y los resultados fueron ya expuestos previamente en la suficiencia investigadora, nos parece que es pertinente mencionarla, ya que tanto los datos obtenidos como las conclusiones a las que llegamos fueron base fundamental para el posterior desarrollo de las otras etapas de la investigación, las cuáles describimos a continuación. La información más importante que obtuvimos en esta primera fase, así como los principales datos recolectados, pueden leerse en el anexo I de esta tesis.

5.4 Fase 2: Datos estadísticos sobre el alumnado latinoamericano en secundaria

De acuerdo con nuestras indagaciones no se tienen cifras, ni globales ni detalladas, sobre el índice de fracaso escolar entre estudiantes de origen latinoamericano, razón por la cual decidimos buscar otro tipo de datos que nos permitiesen hacer una aproximación a este tema. Para ello solicitamos al Departamento de Educación de Navarra datos estadísticos desde el año 2002/2003 hasta el 2011/2012, sobre el alumnado matriculado en los siguientes niveles:

- a) En la ESO (el total de 1º a 4º, sin desglosar nivel por nivel)
- b) En bachillerato (el total de 1º y 2º, sin desglosar cada nivel)
- c) En cursos de formación profesional (tanto de grado medio como de grado superior)
- d) En los llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), antes conocidos como Programas de Garantía Social.

Para todos estos grupos el Departamento de Educación nos suministró los datos del alumnado discriminado por país de origen, lo cual nos permitió tener cifras exactas sobre la cantidad de alumnos y alumnas inmigrantes así como de alumnos y alumnas específicamente de origen latinoamericano para cada año escolar. Adicionalmente nos suministró datos sobre los resultados de cada curso, aunque éstos ya sin especificar el país de origen. El tener la cantidad de alumnos y alumnas que no fueron promovidos en cada curso, así como las cifras sobre el alumnado matriculado en los PCPI, nos permitió hacer otro tipo de aproximación a la problemática del fracaso escolar, específicamente en la Comunidad Foral de Navarra. El análisis de todos estos datos, la lectura que hicimos de los mismos y las conclusiones que sacamos lo explicaremos con suficiente detalle en el capítulo siguiente.

5.5 Fase 3: Diseño de las encuestas para centros públicos y privados de secundaria

Tanto el diseño como la aplicación de las encuestas constituyen las fases más importante de esta investigación, ya que fue a través de ellas como pudimos dar respuesta a los principales interrogantes que nos planteamos inicialmente y a algunos otros que, como ya lo hemos mencionado, surgieron a lo largo del proceso investigativo.

Para poder conocer a fondo la realidad de los y las estudiantes de origen latinoamericano que actualmente estudian en los institutos de la Comunidad Foral de Navarra, además de buscar una muestra representativa de esta población, era necesario escoger y aplicar un método y un instrumento de investigación lo suficientemente efectivo y fiable mediante el cual obtener una radiografía, lo más precisa posible, de esta realidad. Dado el tamaño de la muestra (sobre lo cual hablaremos más adelante) y el número de factores a estudiar, vimos que no era aconsejable hacer simplemente entrevistas personales o hacer un estudio

etnográfico, ya que no sólo hubiera llevado muchísimo más tiempo, sino que la información que hubiésemos podido recoger habría sido muy puntual, bastante reducida y menos fiable para hacer alguna generalización.

Por otra parte, sabemos que la aplicación de encuestas es uno de los métodos más usados en Ciencias Sociales para “acceder y recopilar información sobre lo que las personas piensan, de forma sistemática y ordenada, acerca de una determinada cuestión, y cuya información pretende ser tratada de forma precisa y específica” (Nieto, 2012, p. 146). Así que, examinando las diversas posibilidades, concluimos que la estrategia metodológica más adecuada para lograr los objetivos de este estudio era diseñar y aplicar una o varias encuestas, ya que nos permitía *de forma sistemática y ordenada* –tal como lo subraya Nieto (2012)–, no sólo tabular la información sino, sobre todo, corroborar nuestra primera hipótesis, hacer un análisis profundo y adecuado de los factores sociales y culturales expuestos en los capítulos 3 y 4 de esta tesis y, por supuesto, encontrar respuestas, lo más fiables y precisas que fuese posible, a nuestros diversos interrogantes sobre las causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos. Decimos “lo más fiables y precisas que fuese posible”, pues no podemos olvidar que, como lo señala Nieto (2012, p. 86-87), los fenómenos educativos plantean una mayor dificultad epistemológica, toda vez que “son muchas las variables que interactúan en los fenómenos educativos”, lo que hace más difícil conseguir los objetivos planteados en las ciencias naturales, esto es, el establecimiento de regularidades y generalizaciones. Ahora bien, este hecho ciertamente no nos exime de investigar, con un adecuado y razonable rigor científico, las diversas problemáticas que el complejo mundo de la educación nos plantea, teniendo presente, eso sí, que “la variabilidad de los fenómenos educativos, tanto en el tiempo como en el espacio”, nos obliga –a los investigadores– a “adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias” (*opcit.*, p. 87) Esta misma idea la confirman Cohen & Manion (1990, p. 39) cuando subrayan que, un “científico humano que, por necesidad tiene que tratar con muestras de poblaciones humanas mayores, ha de tener gran precaución al generalizar sus hallazgos a poblaciones familiares particulares”. En síntesis, los resultados que se obtengan en una investigación educativa deben leerse con cuidado teniendo en cuenta las circunstancias y el contexto tanto del proceso investigativo como del objeto investigado.

Ahora bien, un aspecto importante era comprender la dimensión y alcance del instrumento investigativo. Afirman Cohen & Manion (1990, p. 131) que “típicamente, las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes; b) identificar normas o patrones contra los que se pueden comparar las condiciones existentes; c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos”. Tres características que se ajustan a los objetivos del presente estudio, ya que lo que pretendemos es, entre otras cosas, describir la naturaleza del fracaso

escolar, identificar las causas (o patrones) que lo configuran dentro de una población específica y, además, comprender a fondo las posibles relaciones de determinados factores sociales y culturales con respecto al fracaso escolar de dicha población. Teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos visto que las encuestas son, en nuestro caso, una herramienta investigativa fiable que nos garantiza un adecuado y razonable rigor científico y nos permite establecer generalizaciones lo suficientemente válidas y, por lo tanto, emitir conclusiones con respecto a la problemática sobre la que centramos nuestro estudio.

Al emprender el trabajo de campo era fundamental tener en cuenta ciertos factores claves de planificación en el diseño de encuestas, como los propuestos por Cohen & Manion (1990, p. 131), a saber: “1) la finalidad exacta de la investigación; 2) la población sobre la que se va a centrar; y 3) los recursos que están disponibles”. En nuestro caso, la finalidad ya era lo suficientemente clara: determinar los factores sociales y culturales que más pueden influir en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano en Navarra. En cuanto a la población, también estaba bien definida de antemano, aunque además de los y las estudiantes —obviamente de origen latinoamericano— vimos pertinente el encuestar a directores/as y a profesores/as que tuviesen experiencia en educación secundaria y, por supuesto, en el trato con este tipo de alumnado. Por último, en lo relacionado con los recursos disponibles, estos eran mínimos, pero sabíamos que contábamos con el apoyo del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, lo que nos facilitó, por una parte el contacto con los diversos institutos y centros concertados, así como la distribución de las cartas de presentación en las que solicitábamos permiso para llevar a cabo nuestra investigación, y por otra, muy importante, la impresión de un número considerable de encuestas para todos aquellos estudiantes que, por razones logísticas, no podían cumplimentarlas a través de la aplicación web.

Ahora bien, como ya lo hemos mencionado anteriormente, para lograr los objetivos de esta investigación doctoral, diseñamos en total seis encuestas (2 para directores, 2 para profesores y 2 para estudiantes), con base sobre todo en la fundamentación teórica que expusimos en los capítulos 3 y 4. Es decir, para cada población se diseñó una encuesta relativa a los factores sociales —que inciden en el fracaso escolar— y otra relativa a los factores culturales. En primera instancia diseñamos las encuestas para estudiantes (la EST1, sobre factores sociales y la EST2, sobre factores culturales). Luego, con base en esas dos encuestas diseñamos las correspondientes a las directivas (D1 y D2) y al profesorado (PS1 y PS2). Como puede verse en el anexo II, las encuestas para las directivas y las del profesorado son muy similares, lo cual nos permite hacer una comparación de la visión de unos y otros y obtener conclusiones más fiables. El diseño de todas las encuestas nos tomó aproximadamente cuatro meses entre lecturas, propuestas preliminares, revisiones, prueba piloto y propuesta definitiva. Las encuestas fueron revisadas fundamentalmente por la Dra.

Irene López Goñi y el Dr. Benjamín Zufiaurre, profesores del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

Para el diseño de las seis encuestas tuvimos en cuenta a muchos de los autores consultados, aunque, como es obvio, más a unos que a otros. En cuanto a las encuestas sobre factores sociales, un punto de partida, sin duda alguna, muy importante fue el Informe sobre Inclusión Social en España 2009, de la Fundación La Caixa (Marí-Klose, P. et al, 2009) así como los estudios desarrollados por Calero y sus colaboradores (2007, 2008 y 2010) sobre las desigualdades socioeconómicas en España y su relación con los logros educativos. Por supuesto en la elaboración particular de varias preguntas, también fueron claves los diversos informes PISA consultados para esta tesis (tanto los publicados por el MEC como los publicados por la OCDE), así como los estudios desarrollados por Brullet (2004), Cabra & Marciales (2009), Carbonell et al (2012), Causa & Chapius (2009), Escofet et al. (1998), Fernández Enguita (2006), Garib et al. (2007), Gómez (2000), Lareau (1987), Lahire (2003), Lozano (2003), Martínez (2010), McLoyd (1998), McNeal (1999), Nesman et al. (2001), Palacios (2003), Sánchez-Martínez & Otero (2010), Tezanos (2010), y Van Evra (2004). En lo relativo al tema específico de la inmigración y su desempeño académico, tomamos como base el artículo publicado por López (2005), así como otros estudios relacionados sobre este tema, a saber: Baráibar (2005), Calvo (2008), Flóres-González (2002), García, Jimenez & Redondo (2009), Huget & Navarro (2006), Levels & Drunkers (2008), Levels, Drunkers & Kraaykamp (2008), López, S. (2005), y Rodríguez (2010).

En cuanto a las encuesta sobre factores culturales, además de las teorías planteadas por Bourdieu & Passeron (1986 & 1977), fueron puntos de referencia bien importantes los siguientes: la encuesta sobre capital cultural y capital social diseñada recientemente por Pishghadam (2011a), la encuesta sobre desconfianza cultural diseñada por Terrell & Terrell (1981 & 1993), y los estudios sobre identidad cultural en inmigrantes, desarrollados por Labrador (2001 & 2006) y por Massot (2003). Así mismo, en la elaboración de varias de las preguntas, también tuvimos en cuenta las ideas planteadas por Ainsworth-Darnell & Downey (1998 y 2002), Baraja (1993), Bartolomé (2001), Díaz-Aguado (1993), DiMaggio (1982), Coleman (1988 & 1994), Desinan (2007), Farkas (2008), Farkas et al (2002), Erickson (1987), Trueba (1988 & 2001), Estebaranz & Mingorance (1995), Détrez (2004), Hundeide (2005), Irving & Hudley (2005, 2008), Isajiw (1999), Castells (2003), Laosa (1999), Lareau (1987), Lareau & Weininger (2003), Ogbu (1982 & 2008b), Protheroe & Barsdate (1991), Rasskin (2007), Van Dijk (2003) y Villegas (1988). Y por supuesto, también fueron una referencia importante varios de los estudios relacionados directamente con el fracaso escolar en España, en especial los desarrollados por Marchesi (2000, 2003), Marchesi & Pérez (2003), Escudero (2005), Navarrete (2007), Fernández Enguita et al (2010) y Calero, Choi & Waisgrais, (2010).

5.6 Fase 4: Prueba piloto y aplicación de las encuestas en centros de Educación Secundaria Obligatoria

Una vez diseñadas las encuestas procedimos a desarrollar una prueba piloto para cada una de ellas. Para las encuestas D1 y D2 contactamos a un director de un centro de educación infantil y primaria de Pamplona y a una directora de un instituto de una localidad vecina a Pamplona. Ambos coincidieron en afirmar que las dos encuestas eran pertinentes y que abarcaban un número importante de ítems. También hicieron algunas correcciones mínimas en relación con el uso de algunas palabras que, por supuesto, tuvimos en cuenta para el diseño definitivo de las mismas. En cuanto a las encuestas PS1 y PS2, las contestaron 4 docentes: una profesora de religión, un profesor de ciencias, un profesor de lengua y una orientadora. A todos ellos los conocíamos con anterioridad y eso facilitó el proceso. Todos coincidieron en decir que las encuestas eran pertinentes, claras y sencillas de contestar. Sólo el profesor de ciencias hizo algunos comentarios sobre la redacción de unas preguntas, los cuáles tuvimos en cuenta para la propuesta final. Paralelamente, como parte de esta prueba piloto, aplicamos las encuestas EST1 y EST2 a seis estudiantes de secundaria (3 chicos y 3 chicas), de diferentes institutos de Pamplona a los que contactamos a través de terceros que habíamos conocido durante la primera fase de la investigación. En estas pruebas vimos la necesidad de corregir o ampliar cinco preguntas y, en especial, algunas palabras. Los modelos de cada una de las seis encuestas aquí mencionadas, tal como se aplicaron en los diversos institutos, están consignados en el anexo II de esta tesis.

Una vez estuvieron listas y aprobadas y antes de empezar su aplicación en campo, las subimos a la web mediante un gestor de encuestas conocido como *OPINA*, que es un programa diseñado por la universidad de Sevilla para este fin y que nos pareció el más adecuado, tanto por la facilidad para montar las encuestas como para contestarlas, y por la forma como nos arrojaba los resultados. Este proceso, en el que contamos con el apoyo de un profesor de informática de la Universidad Pública de Navarra y del departamento de sistemas de la misma universidad, nos tomó aproximadamente seis días. Paralelamente fuimos investigando sobre los institutos y centros privados que podrían participar en el estudio. Un primer criterio de selección fue el porcentaje de alumnado inmigrante (al menos del 20%) y el porcentaje de alumnos latinoamericanos (al menos el 12% del total) en diversas localidades de Navarra. En la tabla 5.1 se muestran los datos suministrados por algunos de los institutos o centros contactados que participaron en el estudio.

Tabla 5.1 Porcentajes de alumnado inmigrante y de alumnado latinoamericano en los institutos y centros que participaron en el estudio.

CODIGO	Porcentaje de alumnado inmigrante	Porcentaje de alumnado latinoamericano
IES01	22%	12%
IES02	32%	20%
IES03	38%	24%
IES04	52%	37%
IES05	50%	33%
IES11	21%	13%
IES12	26%	20%
CC01	50%	45%
CC02	15%	12%
CC03	27%	10%
CC04	14%	9%

Fuente: elaboración propia

En la primera fase de búsqueda vimos que eran pocos los institutos o centros concertados que podían cumplir los requisitos que habíamos planteado y por ello buscamos otro parámetro, esto es, que al menos hubiera de 15 a 20 estudiantes -de origen latinoamericano- que pudiesen contestar las dos encuestas. Un tercer criterio de selección pertinente para nuestro estudio fue el de encuestar a estudiantes latinos/as que hicieran parte de cualquiera de los Programas de Cualificación Profesional Inicial impartidos por el Gobierno de Navarra. Todos estos criterios nos llevaron a seleccionar, en un principio, un total de doce (11) institutos de educación secundaria y ocho (8) centros concertados. Aquellos centros o institutos en los que hubo un menor número de encuestas al inicialmente estipulado fue, o bien, porque en el momento de efectuarlas hubo alumnos que no asistieron ese día, o bien porque finalmente los/las estudiantes no quisieron participar en la forma esperada.

Cuando ya habíamos hecho la selección y llevábamos una parte del proceso adelantado logramos contactar otros tres centros concertados (dos de ellos en Tudela) y un instituto que aunque no cumplían las condiciones exactas, en cuanto a los porcentajes, el nú-

mero de estudiantes que podían participar en las encuestas era lo suficientemente significativo y además nos permitía tener una muestra mayor de la población del alumnado latinoamericano y, por lo tanto, unos resultados más confiables.

Por otra parte, queremos subrayar que en este proceso de búsqueda hubo tres institutos y un centro concertado que tenían un alto porcentaje de alumnado inmigrante y un porcentaje significativo de alumnado latinoamericano, pero con los cuales –por diversos motivos– no fue posible finalmente concertar una fecha para realizar las encuestas. No obstante el director de uno de esos institutos (el IES11) y una profesora de otro (IES12), así como el director del centro concertado (CC11) contestaron, vía web, las encuestas correspondientes, que consideramos era importante tener en cuenta. Por otra parte, también incluimos en nuestro análisis una encuesta de la directora de un centro concertado, que aunque tenía un porcentaje mínimo de estudiantes latinoamericanos, quiso colaborar en la prueba inicial de la aplicación web cuando la tuvimos lista. Las primeras encuestas se llevaron a cabo entre los meses de marzo, abril y mayo de 2012. Posteriormente, algunos estudiantes de un centro de Tudela, así como dos directores (uno de un instituto y otro de un centro concertado), contestaron las encuestas durante el mes de septiembre de ese mismo año. En total, logramos una muestra global de 12 institutos y 12 centros concertados, tal como puede observarse en la tabla 5.4.

Los institutos y centros concertados que participaron en esta encuesta ofrecen fundamentalmente los modelos A, D, G y TIL, cuyas características se explican en la tabla 5.2 (ver página siguiente). La distribución de estos modelos, según los institutos y centros que participaron, la exponemos más adelante, dentro del análisis de los resultados de la encuesta D1, en el capítulo 6. De todas maneras, debemos aclarar, que el modelo lingüístico no constituyó un parámetro de selección de los institutos o centros que participaron en nuestra investigación.

Ahora bien, tal como está estipulado en el propio título de la tesis, nuestro objetivo no era sólo encuestar a estudiantes latinoamericanos/as de Pamplona, sino de diversas localidades de Navarra. La respuesta por parte de institutos y centros ubicados cerca o lejos de la capital no fue realmente la esperada, pero aun así logramos conseguir un número suficiente de respuestas que nos permiten afirmar que hemos cumplido nuestro objetivo. La distribución geográfica de la muestra puede verse en la tabla 5.3. En el caso particular de Alsasua (Altsasu), sólo respondió las encuestas el director del centro, en el que, por demás, había un número significativo de estudiantes latinoamericanos. Al final, en ese instituto no fue posible concretar una fecha para encuestar al alumnado, no obstante el deseo

Tabla 5.2 Modelos lingüísticos vigentes durante el curso 2011-2012 en Navarra.

Modelo	Características
A	Enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades
B	Enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa.
D	Enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana
G	Enseñanza totalmente en castellano, con inglés como asignatura
TIL	Enseñanza primordialmente en castellano, con inglés como asignatura y con alguna o algunas asignaturas adicionales en inglés.

Fuente: elaboración propia, con base en la información que aparece en la página web www.educacion.navarra.es.

Tabla 5.3 Distribución por localidades

Localidad	Institutos	Concertados	# total de estudiantes
Alsasusa	0	1	0
Barañain	1	1	25
Berriozar	1	0	21
Cintrueñigo	1	0	5
Corella	1	0	11
Huarte	1	0	9
Pamplona	7	7	147
Tudela	0	2	17
Sarriguren	0	1	15

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados de las encuestas

expreso (del director) de participar en el proceso. Y en cuanto a Cintruénigo, fue uno de los primeros institutos en responder a nuestra carta y aunque tenía un porcentaje significativo de estudiantes de origen latinoamericano, al final fueron pocos los alumnos o alumnas que participaron, ya que, según nos comentó el propio director, les dieron las indicaciones necesarias para que las cumplimentaran voluntariamente en horario extraescolar, pero apenas cinco respondieron, vía web, las respectivas encuestas. Desde nuestro punto de vista esto refleja falta de autonomía y de interés por parte del alumnado latinoamericano para participar en actividades que están por fuera del currículo y del horario escolar.

Al momento de concluir el trabajo de campo habíamos conseguido encuestar a 17 directores, 27 docentes y 250 estudiantes. En la tabla 5.4 exponemos, de manera pormenorizada, la distribución de todas estas encuestas. Como puede observarse, en aras de conservar la confidencialidad de los datos, a cada centro o instituto se le asignó un código. Aquí, nos parece importante aclarar algunos casos particulares, en especial de los institutos o centros donde el número de encuestas fue menor del esperado. En el caso del IES01, según los datos iniciales, había más estudiantes, pero algunos habían dejado hace muy poco el instituto para regresar a su país de origen y unos cuantos no asistieron a clase el día que aplicamos las encuestas. En el IES03 la población era mucho mayor, pero los alumnos no respondieron de la manera esperada y no fue posible organizar una encuesta grupal. En el IES08 había algunos estudiantes más, pero no asistieron al instituto el día de la encuesta. En el IES09 las encuestas las contestaron más estudiantes, pero tuvimos que eliminar varias o bien porque no respondieron todas las preguntas o bien porque era evidente que habían respondido de cualquier manera. Esto mismo ocurrió con otros estudiantes de algunos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sobre lo cual hablaremos más en detalle, en el capítulo siguiente. En cuanto a los centros concertados CC07, CC08, CC09 y CC10, aunque no tenían un número significativo de alumnos/as de origen latinoamericano, quisimos tomarlos en cuenta ya que eran todos y todas estudiantes que habían sufrido un fracaso escolar y, por lo tanto, su punto de vista sobre este particular era muy importante para los objetivos de nuestra investigación.

En este punto nos parece importante aclarar que si bien la muestra es representativa y la metodología empleada es la más apropiada para cumplir con los objetivos de nuestra investigación doctoral, este estudio tiene algunas limitaciones, a saber: el hecho de no poder tener datos concretos sobre los índices de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos (porque no los hay), el no tener un grupo de control (aunque no es absolutamente necesario) y, por último, el hecho mismo de que –por la metodología utilizada– los resultados que obtenemos son –sobre todo– percepciones de directivas, profesorado y alumnado

sobre las causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos. Es decir no analizamos hechos de manera directa, sino las percepciones que sobre los hechos tienen los involucrados en la problemática que es objeto de nuestro estudio.

Tabla 5.4 Encuestas cumplimentadas por institutos y centros concertados

CO-DIGO	Director		Profes		Est 3º ESO		Est 4º ESO		PCPI		To-tal/Inst
	D1	D2	PS1	PS2	EST1	EST2	EST1	EST2	EST1	EST2	Estu-diantes
IES01	1	1	0	0	6	6	3	3	0	0	9
IES02	1	0	0	0	13	13	8	8	0	0	21
IES03	1	1	3	3	0	0	5	5	0	0	5
IES04	1	1	2	2	20	20	19	19	0	0	39
IES05	0	1	2	2	0	0	18	18	0	0	18
IES06	1	1	1	1	11	11	4	4	0	0	15
IES07	0	0	0	0	2	2	9	9	0	0	11
IES08	1	1	2	1	0	0	0	0	7	7	7
IES09	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9	9
IES10	0	0	2	2	0	0	0	0	15	15	15
IES11	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
IES12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CC01	1	1	0	2	12	12	7	7	5	5	24
CC02	1	1	2	2	7	7	9	9	0	0	16
CC03	1	1	3	3	4	4	10	10	0	0	14
CC04	1	1	1	0	11	11	4	4	0	0	15
CC06	1	1	2	1	5	4	6	6	0	0	11
CC07	1	1	1	0	0	0	0	0	7	7	7
CC08	1	1	2	2	0	0	0	0	4	4	4
CC09	1	1	2	2	0	0	0	0	3	3	3
CC10	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	6
CC11	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0	1
CC12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	17	17	27	25	91	90	103	104	56	56	250

Fuente: elaboración propia, con base en las encuestas realizadas.

5.7 Fase 5: Entrevistas personalizadas

Con el fin de comparar y corroborar los datos obtenidos mediante las encuestas, o dicho de otra manera, para tener una mayor certeza sobre la validez de las percepciones, vimos conveniente efectuar un análisis cualitativo de la problemática que ha sido objeto de esta investigación, ya que, como afirma Bonilla (2009, p. 43), la investigación cuantitativa y la cualitativa “no son excluyentes y, por el contrario, operan íntimamente ligadas, como dos caras de la capacidad de conocer”. Ahora bien, la elaboración de las encuestas y el análisis de las mismas, constituyen de por sí un proceso cualitativo. De hecho, y tal como subraya la misma autora antes mencionada, “cuantificar implica una cualificación previa, así este procedimiento no sea reconocido convencionalmente; y cualificar de manera rigurosa no es posible si previamente no se organizan los datos cuantitativos para dimensionar, con criterios derivados de los mismos datos, el peso de su significado en la organización de la situación y en los comportamientos observados” (Bonilla, 2009, p. 43).| Es decir, la investigación cuantitativa y cualitativa se complementan y permiten hacer una lectura más fiable de la situación que se está estudiando. Así que una vez terminado el proceso de las encuestas y tras un análisis preliminar de todos los datos obtenidos elaboramos, como ya lo dijimos anteriormente, una síntesis de los resultados para confrontarlos, de manera personal, con algunos y algunas estudiantes y profesores/as. En principio, esa síntesis quedó plasmada en un documento de 36 páginas. El proceso de entrevistas personalizadas y grupales lo llevamos a cabo durante el mes de enero de 2013, primero con un centro concertado de Pamplona que había manifestado su deseo de participar en el estudio pero con el cual no fue posible concretar una fecha para aplicar las encuestas dentro del plazo establecido, y luego en uno de los institutos (el IES05) que participaron en la fase 4, ya previamente descrita. Todas estas entrevistas fueron grabadas.

En el documento que se les presentó a los profesores y las profesoras que participaron en estas entrevistas incluimos las respuestas obtenidas en algunas preguntas específicas de cada una de las seis encuestas. En cuanto a los factores sociales, de la encuesta D1, tomamos los datos de las preguntas 6, 9, 19 y 20; de la encuesta PS1, las respuestas a las preguntas 2, 3, 4, 10 y 11; y de la encuesta EST1, algunos datos sobre la composición de la muestra, así como las respuestas a las preguntas 13, 15, 16, 29, 35, 41 y 43. En cuanto a los factores culturales, de la encuesta D2, tomamos sólo las respuestas a las preguntas B2 y B3; de la encuesta PS2, las respuestas a las preguntas 2-B y 2-C; y de la encuesta EST2, las respuestas a la última pregunta, la que aparece bajo el título Parte III: Fracaso Escolar y Factores Culturales. En la tabla 5.5 pueden observarse las preguntas escogidas de cada encuesta para la elaboración del documento ya mencionado.

Tabla 5.5 Preguntas escogidas para elaborar el documento de las “conclusiones preliminares”, para desarrollar las entrevistas grupales

Encuesta	Preguntas seleccionadas
D1	<p>6. ¿Con que frecuencia las y los estudiantes de origen latinoamericano no llegan a obtener el título de la ESO, según el país de origen?</p> <p>9. En su opinión ¿cuáles suelen ser las principales causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano?</p> <p>19. Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano (incluye una tabla con 24 variables)</p> <p>20. De los factores enunciados en esta tabla, ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as? (Escriba máximo 5, en orden de importancia)</p>
PS1	<p>2. ¿En su experiencia, ha conocido casos de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos?</p> <p>3. ¿Conoce estudiantes latinoamericanos que hayan abandonado la escuela?</p> <p>4. ¿De los siguientes factores cuáles suelen ser, en su opinión, las principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos/as? (incluye 10 opciones)</p> <p>10. Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos (incluye una tabla de 24 variables)</p> <p>11. De los factores enunciados en esta tabla [la de la pregunta anterior], ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as? (Escríbalas en orden de importancia)</p>
EST1	<p>13. Desde su llegada a España, ¿ha tenido que repetir algún curso?</p> <p>15. Diga, en su opinión, en qué grado pueden influir los siguientes factores en el fracaso escolar de un chico o chica latinoamericano/a: (incluye una tabla con 12 variables para escoger)</p> <p>16. ¿Además de los factores que aparecen en la tabla anterior, hay algún otro que usted crea influye significativamente en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?</p> <p>29. De los siguientes factores, señale cuál o cuáles influyen más en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as (puede escoger hasta dos opciones) [incluye una tabla de 5 variables]</p> <p>35. A continuación se enuncian 5 causas del fracaso escolar entre adolescentes. Califíquelas de 1 a 5, de acuerdo con su propio criterio. Siendo 5 la</p>

	<p>que usted considera más puede influir en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos y 1 la que menos.</p> <p>41. Valore cada una de las siguientes afirmaciones según las tres opciones que se dan: (sobre la relación entre estudio y trabajo)</p> <p>43. ¿Cree usted que la falta de oportunidades laborales para los y las latinas influye en los casos de fracaso escolar?</p>
D2	<p>B2. En aquellos casos de estudiantes latinos o latinas en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características? (incluye una tabla con 19 variables)</p> <p>B3. De la lista anterior, anote los tres factores que, en su opinión, más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos/as</p>
PS2	<p>2-B. En aquellos casos de estudiantes latinos o latinas en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características? (incluye una tabla con 19 variables)</p> <p>2-C. De los factores enunciados seleccione los tres que, en su opinión, más inciden en los casos de fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as.</p>
EST2	<p>Parte III.</p> <p>En su opinión, en qué grado influyen los siguientes aspectos en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano. (incluye una tabla con 23 variables)</p>

Fuente: elaboración propia. Para mayor detalle de las preguntas, puede verse el anexo II de esta tesis.

Adicionalmente, en la última página del documento se incluyó un cuadro comparativo de las respuestas dadas por las directivas, el profesorado y el alumnado tanto en lo relacionado con los factores sociales, como en lo relacionado con los factores culturales. Este documento se les envió previamente a los dos grupos de profesores vía correo electrónico. Algunos y algunas lo leyeron antes y otros y otras durante la entrevista. En cuanto a los grupos de estudiantes, a ellos y a ellas se les entregó, en el momento de la entrevista, un documento más corto que incluía sólo el cuadro comparativo antes citado. En cualquier caso la información suministrada sirvió para dar pie a la discusión sobre el tema del fracaso escolar y también para conocer más de cerca las realidades del alumnado latinoamericano en Navarra, que en últimas eran nuestros objetivos en esta última fase. Los resultados obtenidos tanto en la fase de las encuestas como en la fase de las entrevistas los hemos consignado de manera detallada en el capítulo seis.

Capítulo 6 ***Una mirada a*** ***la realidad latinoamericana*** ***en Navarra***

6.1 Introducción

Para cumplir con los objetivos principales de este proyecto, esto es, conocer la situación de los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra, para dar respuesta a las hipótesis planteadas en la introducción y, de manera especial, para determinar los posibles factores sociales y culturales que inciden en el fracaso escolar de este colectivo, hemos recurrido, como ya lo mencionamos en el capítulo precedente, a tres fuentes de información: en primer lugar, las estadísticas disponibles sobre el alumnado latinoamericano matriculado en educación secundaria obligatoria y post-obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra entre el 2002 y el 2012; en segundo lugar, las encuestas que varios estudiantes, profesores y directores contestaron entre marzo y octubre de 2012; y por último, sendas entrevistas a dos grupos de docentes y a dos grupos de estudiantes latinos/as.

A lo largo de este capítulo explicaremos y analizaremos con detalle toda la información obtenida a través de estas tres fuentes. En primera instancia, presentamos una serie de datos estadísticos que nos han permitido acercarnos a la realidad del alumnado latinoamericano que forma parte de los colegios e institutos de Navarra, especialmente en lo relacionado con la cantidad de estudiantes matriculados en los diferentes niveles de la educación secundaria, así como con los países latinos con mayor presencia en los institutos y algunas cifras inéditas sobre el fracaso escolar. Sobre este último punto debemos aclarar que son cifras globales, ya que, de acuerdo con la información suministrada por el Departamento de Educación no existen datos sobre fracaso escolar diferenciados por país de origen. Este hecho fue ratificado por los diferentes directores de instituto y de colegio que participaron en las encuestas.

En segundo lugar, analizamos en profundidad una a una las seis encuestas –ya descritas en el capítulo anterior– que aplicamos en los institutos públicos y en los colegios concertados que amablemente nos abrieron sus puertas para llevar a cabo el respectivo trabajo de campo, columna vertebral de esta investigación. Esta información recogida en las encuestas es la que nos permitirá determinar los principales factores sociales y culturales que inciden en el fracaso escolar de los/las estudiantes de origen latinoamericano.

Y en tercer lugar, haremos una lectura crítica de las diversas opiniones expresadas libre y voluntariamente por dos grupos de profesores y profesoras, así como por dos grupos de estudiantes de origen latinoamericano en las entrevistas que llevamos a cabo en el mes de enero de 2013. Como ya lo explicamos anteriormente, estas entrevistas las hicimos con el fin de corroborar los resultados obtenidos en las encuestas y, además, tener así una perspectiva más cercana de la problemática que estamos estudiando.

6.2 *Una mirada desde las estadísticas*

El fracaso escolar se ha analizado siempre desde la perspectiva de los números. Ellos nos permiten hacer una lectura de este fenómeno y, en buena medida, son los que mejor reflejan la gravedad o no de la problemática misma. Por esta razón, son nuestro punto de partida para entender las dimensiones del fracaso escolar en Navarra. En el anexo III de esta tesis, hemos consignado una amplia serie de datos estadísticos, en un total de 37 tablas, elaboradas con base en información suministrada por el Departamento de Educación de Navarra sobre el alumnado inscrito en educación secundaria en la Comunidad Foral, desde el curso 2002/2003 hasta el curso 2012/2013. Estos datos incluyen todo el alumnado matriculado en la ESO, el Bachillerato, los Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM), los Cursos de Formación de Grado Superior (CFGS), los Programas de Garantía Social (PGS) (vigentes hasta el curso 2009/2010) y, por último, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que empezaron a funcionar oficialmente en el curso 2009/2010.

De toda la información consignada en el Anexo III hemos escogido y en ciertos casos reelaborado, para este capítulo trece tablas con aquellos datos que, desde nuestro punto de vista, nos permiten hallar respuestas a algunos de los interrogantes que nos planteamos al iniciar este trabajo, tales como: ¿Cuántos/as alumnos/as latinoamericanos/as hay actualmente matriculados en los institutos y colegios de Navarra? ¿Qué porcentaje representan? ¿De qué países provienen la mayoría de estos estudiantes? ¿Qué porcentaje representan los/las estudiantes de este colectivo en los programas de garantía social, ahora llamados programas de cualificación profesional inicial? ¿Es significativo?

Para empezar, de acuerdo con los datos registrados en las tablas A3-1 y A3-2, del anexo III, se ve claramente que las naciones latinoamericanas más representativas en los institutos y colegios de Navarra son, en orden descendente: Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana, razón por la cual nuestro estudio se enfoca fundamentalmente en estos cinco países latinoamericanos. Cabe anotar que, de estas cinco naciones

(tomando como referencia los últimos ocho años⁸¹), las dos primeras, es decir Ecuador y Colombia, representan, en promedio, alrededor del 69% de este grupo. Por otra parte, observando los datos registrados en la tabla 6.2, vemos que en educación secundaria, los latinoamericanos constituyen, en todos los cursos analizados, más del 51% del alumnado inmigrante. Es más, sólo en los dos últimos cursos ese porcentaje ha estado por debajo del 60%. Este dato confirma lo hallado en la primera fase de la investigación, donde encontramos que en los centros públicos de educación primaria de Pamplona, los y las estudiantes de origen latinoamericano constituyen alrededor del 50% de la población estudiantil inmigrante matriculada en dichos centros.

En cuanto a la composición del alumnado latinoamericano por género, en las tablas 6.2a y 6.2b se observan las cifras y los porcentajes de hombres y mujeres latinoamericanos matriculados desde el curso 2002/2003 hasta el curso 2012/2013. Tal como se puede observar en dichas tablas, la cantidad y la representación porcentual de unos y otras son bastante similares, siempre con una leve ventaja para las mujeres, a excepción del curso 2002/2003.

Por otra parte, el alto porcentaje que constituyen los y las estudiantes de origen latinoamericano con respecto a los otros colectivos de inmigrantes no sólo se da en los cursos de la ESO sino en todos los demás niveles de la educación secundaria postobligatoria, empezando por el bachillerato, y siguiendo con los CFGM, los CFGS, los PGS y los PCPI, tal como lo registramos en la tabla comparativa 6.7b. En todos los casos, con excepción de los PGS del 2004/2005, el alumnado latinoamericano representa más del 50% de la población estudiantil inmigrante. Los porcentajes que registramos en dicha tabla, calculados con base en la información suministrada por el Departamento de Educación de Navarra, son muy significativos y han sido una de las razones por las que hemos enfocado nuestro análisis específicamente en la población estudiantil latinoamericana.

Volviendo a los datos de la tabla 6.1, específicamente en relación con el total del alumnado matriculado en cada curso, observamos que el porcentaje varía, con una tendencia ascensional, desde el 4,06% para el curso 2002/2003 hasta el 8,15% para 2010/2011, con un pico máximo de 9,18% en el curso 2008/2009. Luego, en los dos últimos cursos registrados (2011/2012 y 2012/2013) vemos un descenso significativo en el porcentaje del alumnado latinoamericano tanto en relación con la población estudiantil total, como en relación con la población estudiantil inmigrante. La disminución porcentual de este colec-

⁸¹ Tomamos como referencia los últimos 8 años, ya que, como puede comprobarse, la población de Bolivia empieza a ser significativa justamente desde el curso 2005/2006.

Tabla 6.1 Total alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra y su representación porcentual

Origen	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
TOTAL LAT.	871	1169	1229	1175	1541	1806	2120	1983	1956	1639	1506
TOTAL INM.	1303	1661	1708	1721	2322	2727	3171	3121	3156	2924	2850
TOT. ALUM.	21432	21642	21515	21595	21871	22432	23103	23603	24001	24454	24780
%ALUM LAT.	4,06%	5,40%	5,71%	5,44%	7,05%	8,05%	9,18%	8,40%	8,15%	6,70%	6,08%
%LAT/INM.	66,85%	70,38%	71,96%	68,27%	66,37%	66,23%	66,86%	63,54%	61,98%	56,05%	52,84%

Fuente: elaboración propia, con base en datos suministrados por el departamento de Educación del Gobierno de Navarra (ver tabla A3-1, anexo III).

Tabla 6.2a Total alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, diferenciado por sexo

Latinos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	448	562	576	547	754	873	1043	954	959	819	742
Mujeres	423	607	653	628	787	933	1077	1029	997	820	764
Total	871	1169	1229	1175	1541	1806	2120	1983	1956	1639	1506

Fuente: elaboración propia, con base en datos suministrados por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Tabla 6.2b Representación porcentual del alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, diferenciado por sexo

Latinos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	51,4%	48,1%	46,9%	46,6%	48,9%	48,3%	49,2%	48,1%	49,0%	50,0%	49,3%
Mujeres	48,6%	51,9%	53,1%	53,4%	51,1%	51,7%	50,8%	51,9%	51,0%	50,0%	50,7%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la tabla A3-5a, del anexo III.

Tabla 6.3 Alumnado latinoamericano matriculado en la ESO en Navarra, limitado a la muestra principal

ESO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ecuador	459	687	703	646	823	973	1112	986	966	790	658
Colombia	198	224	240	211	301	315	393	365	373	281	266
Bolivia	5	8	12	33	69	90	96	117	119	123	151
Perú	23	37	48	63	80	103	134	131	118	106	86
Rep. Dominic.	65	81	70	67	65	90	95	90	81	82	84
Total	750	1037	1073	1020	1338	1571	1830	1689	1657	1382	1245

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por el Depto. de Educación. (Datos extraídos de la tabla A3-8, del anexo III).

Tabla 6.4 Cuadro comparativo del alumnado latinoamericano matriculado en educación secundaria -obligatoria y postobligatoria- en Navarra, desde el curso 2002/2003 hasta el curso 2012/2013

Latinoamerica- nos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	871	1169	1229	1175	1541	1806	2120	1983	1956	1639	1506
BCHO	81	101	130	144	150	274	182	335	198	184	169
CFGM	52	106	131	145	160	146	167	209	163	198	158
CFGS	60	71	72	89	122	102	87	143	114	125	112
PGS + PCPI	73	81	63	120	126	98	116	127	137	166	141
Total:	1137	1528	1625	1673	2099	2426	2672	2797	2568	2312	2086

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por el Departamento de Educación y registrados detalladamente en las tablas A3-1, A3-6, A3-9, A3-11, A3-14, A3-16 y A3-19, del anexo III.

tivo en los dos últimos años se debe, en buena medida, a la actual situación económica de España que ha forzado a muchos inmigrantes, entre ellos a un buen número de ecuatorianos y colombianos, a salir del país ibérico, ya sea regresando a sus naciones de origen o yendo a buscar suerte en otros países. No obstante todo, creemos que esta diáspora de inmigrantes latinoamericanos no llegará a ser tan drástica, por lo menos no al punto de ocasionar una disminución sustancial de este grupo de países en la aulas de los colegios e institutos de Navarra. De hecho, durante las entrevistas grupales les preguntamos a los estudiantes si, en vista de la situación económica actual, sus familias estaban contemplando la posibilidad de regresar a su país de origen o ir a algún otro país, y la gran mayoría dijeron que no, que mientras existiera alguna posibilidad de quedarse, lo harían.

Ahora bien, teniendo en cuenta la representación porcentual de las diversas nacionalidades latinoamericanas y sabiendo cuáles son los países que tienen un mayor porcentaje de estudiantes, elaboramos la tabla 6.3 con la cantidad de alumnado matriculado en la ESO limitado a los países de la muestra, es decir, el alumnado proveniente de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana. Adicionalmente, en el anexo III, pueden leerse varias tablas (A3-8, A3-13, A3-18 y A3-21), en las que hemos consignado, de manera puntual y detallada, el número de estudiantes de estos cinco países matriculados en los distintos niveles de la educación secundaria post-obligatoria, y para cada uno de los cursos contemplados en este estudio.

En la tabla 6.4, por otra parte, hemos hecho una síntesis que nos permite comparar, curso por curso, la cantidad de alumnos y alumnas de origen latinoamericano, matriculados en los cinco niveles de educación secundaria que estamos analizando. En dichos datos se observa claramente la diferencia sustancial entre los alumnos matriculados en la ESO y los matriculados en Bachillerato, al igual que en los Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM) y los Cursos de Formación de Grado Superior (CFGS). Vemos entonces que la cantidad de alumnos que llegan al Bachillerato, así como los que optan por los CFGM y los CFGS, es considerablemente menor que aquellos que cursan la ESO. Podríamos hacer una comparación más puntual si tuviésemos datos específicos sobre la cantidad de alumnado matriculado en 4º de la ESO. No obstante, podemos decir que estas cifras ratifican las teorías de Bourdieu en cuanto a que la escuela es como un embudo en el que, a medida que sube el nivel académico, las oportunidades para los más vulnerables disminuyen.

Por otra parte, al no tener datos puntuales sobre la cantidad de estudiantes latinoamericanos que cada año cursan 4º de la ESO, no podemos hacer comparaciones ni obtener un porcentaje, ni siquiera aproximado, sobre la cantidad de alumnos/as latinos/as que fracasan. No obstante, si podemos afirmar que en todos los cursos observados (ver tabla 6.4),

la cantidad de alumnos de origen latinoamericano matriculados en los Programas de Garantía Social (PGS) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) es inferior a aquellos matriculados en bachillerato y, con excepción del curso 2002/2003, también la cantidad es inferior a los matriculados en los Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM). Para el caso de los/las matriculados/as en los Cursos de Formación de Grado Superior (CFGS), no hay una variación constante con respecto a los PGS y los PCPI, y no podemos hacer una comparación.

Ahora bien, aunque la cantidad de alumnos y alumnas de origen latinoamericano matriculados en los PGS (hasta el 2008/2009) y los PCPI (del 2009/2010 hasta el 2012/2013) no son muchos, y las cifras no presentan un comportamiento lineal, si nos queda claro que en todos los cursos que abarca este estudio, siempre ha habido alumnos y alumnas de origen latinoamericano que no han logrado obtener el título de la ESO. Debemos subrayar que, como consta en las tablas A3-15a, A3-17a y A3-20a, del anexo III, con alguna excepción, el número de hombres presentes en estos programas siempre ha sido mayor que el de las mujeres. Es decir, podemos afirmar que el fracaso escolar entre los y las estudiantes latinos se da con mayor frecuencia entre los chicos que entre las chicas.

En la tabla 6.5a, por otra parte, mostramos una comparación del porcentaje que representan los alumnos y las alumnas de origen latinoamericano en los diferentes niveles de la educación secundaria que estamos analizando. Tal como puede observarse, para todos los cursos, el porcentaje de este colectivo es mayor en los PGS y en los PCPI que en la ESO y todavía más si lo comparamos con el porcentaje en Bachillerato, o incluso con el porcentaje en los CFGM y en los CFGS. Ahora bien, esta diferencia no significa necesariamente que el porcentaje de latinos y latinas que fracasan sea considerablemente alto, ya que debemos tener en cuenta que los grupos de los PGS y de los PCPI son normalmente más reducidos que los de la ESO y los demás grados de la educación secundaria postobligatoria. Sin embargo, estas cifras nos permiten afirmar que, sin duda, los y las estudiantes de origen latinoamericano constituyen un grupo vulnerable, dentro del cual ha habido, siempre, chicos y chicas que han fracasado en sus estudios de secundaria y, por lo tanto, por una razón o por otra, no han podido obtener el título de la ESO dentro de los límites establecidos por la normativa española vigente.

La tabla 6.5b, por otra parte, corrobora la preponderancia del alumnado de origen latinoamericano sobre otros grupos de inmigrantes en todos los niveles de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. De hecho, en todos los cursos y en todos los niveles el porcentaje de este grupo está por encima del 50%; es más, en la mayoría de los casos es superior al 60%. Las únicas excepciones son, el bachillerato del curso 2012/2013,

Tabla 6.5a Cuadro comparativo del porcentaje que representa el alumnado latinoamericano con respecto al total del alumnado en educación secundaria obligatoria y postobligatoria en Navarra

Latinoamericanos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	4,06%	5,40%	5,71%	5,44%	7,05%	8,05%	9,18%	8,40%	8,15%	6,70%	6,08%
BCHO	1,11%	1,38%	1,87%	2,03%	2,18%	4,13%	2,59%	4,64%	2,59%	2,35%	2,08%
CFGM	1,75%	3,46%	4,23%	4,92%	5,65%	5,09%	5,57%	6,51%	5,14%	6,14%	4,42%
CFGS	1,95%	2,26%	2,38%	3,16%	4,45%	3,67%	3,17%	4,98%	3,78%	3,91%	3,33%
PGS 1 año	9,62%	11,38%	5,45%	12,20%	17,44%	12,09%	20,28%	Φ	Φ	Φ	Φ
PGS 2 años	11,48%	11,59%	12,24%	18,35%	18,59%	15,16%	12,87%	13,25%	Φ	Φ	Φ
PCPI (global)	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	13,95%	12,80%	15,50%	13,01%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por el Dpto. de Educación. Para información más detallada, pueden verse las tablas A3-1, A3-6, A3-9, A3-11, A3-14, A3-16 y A3-19(a) del anexo III.

Tabla 6.5b Cuadro comparativo del porcentaje que representa el alumnado latinoamericano con respecto al alumnado inmigrante en educación secundaria obligatoria y postobligatoria en Navarra

Latinoamericanos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	66,85%	70,38%	71,96%	68,27%	66,37%	66,23%	66,86%	63,54%	61,98%	56,05%	52,84%
BCHO	75,00%	73,19%	68,42%	68,25%	63,56%	61,27%	57,78%	59,50%	58,24%	52,12%	45,43%
CFGM	76,47%	76,26%	78,92%	77,13%	74,07%	69,19%	68,72%	67,42%	63,18%	59,64%	50,97%
CFGS	85,71%	80,68%	80,00%	80,91%	80,79%	79,07%	67,97%	75,66%	65,90%	62,50%	62,92%
PGS 1 año	57,38%	57,33%	46,67%	51,00%	59,65%	57,30%	68,57%	Φ	Φ	Φ	Φ
PGS 2 años	77,55%	65,52%	60,00%	69,70%	78,38%	68,12%	52,38%	45,45%	Φ	Φ	Φ
PCPI (global)	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	61,49%	53,52%	54,97%	50,54%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por el Dpto. de Educación de Navarra.

Tabla 6.6a Representación porcentual del alumnado NO promocionado en la ESO, discriminado por sexo, en Navarra

ESO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	17,59%	18,12%	15,97%	17,27%	16,57%	16,25%	14,58%	13,89%	14,59%	13,31%	13,90%
Mujeres	12,63%	12,06%	11,24%	11,27%	10,74%	12,12%	10,11%	9,56%	9,87%	9,31%	9,94%
Total	15,19%	15,17%	13,68%	14,41%	13,78%	14,25%	12,40%	11,76%	12,26%	11,33%	11,97%

Tabla 6.6b Representación porcentual del alumnado NO promocionado en 4º de la ESO, discriminado por sexo, en Navarra

4º de ESO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	17,19%	16,99%	15,90%	16,86%	15,82%	15,10%	13,50%	13,58%	14,38%	14,63%	14,23%
Mujeres	14,35%	12,52%	11,99%	11,01%	10,06%	10,26%	11,79%	11,32%	10,05%	10,73%	11,47%
Total	15,78%	14,70%	13,96%	13,92%	13,00%	12,69%	12,65%	12,45%	12,17%	12,59%	12,84%

Tabla 6.7 Representación porcentual del alumnado total NO promocionado en la ESO, en Bachillerato, en los CFGM, los CFGS, los PGS y los PCPI en Navarra.

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	15,19%	15,17%	13,68%	14,41%	13,78%	14,25%	12,40%	11,76%	12,26%	11,33%	11,97%
4º ESO	15,78%	14,70%	13,96%	13,92%	13,00%	12,69%	12,65%	12,45%	12,17%	12,59%	12,84%
BACH	17,63%	17,72%	17,09%	18,04%	18,39%	21,75%	15,87%	15,75%	17,13%	15,92%	16,10%
2º DE BACH	20,04%	21,23%	20,95%	21,51%	20,40%	29,29%	18,35%	19,04%	19,45%	18,91%	19,16%
CFGM	20,69%	24,04%	26,13%	22,64%	24,45%	23,54%	23,23%	17,94%	21,43%	27,84%	29,47%
CFGS	11,55%	13,58%	15,25%	15,01%	14,35%	15,89%	17,71%	17,58%	18,15%	19,68%	18,39%
PGS 1 / PCPIAP	26,05%	27,08%	34,57%	42,71%	37,47%	41,49%	46,89%*	83,17%*	31,03%*	38,75%*	44,38%*
PGS2 / PCPI-T	14,47%	13,73%	20,62%	16,22%	19,74%	22,09%	24,48%	41,18%*	67,92%*	63,61%*	38,95%*
<i>Promedio:</i>	17,68%	18,41%	20,28%	20,56%	20,20%	22,62%	21,45%	27,36%	24,94%	26,08%	23,91%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por el Dpto. de Educación de Navarra. * Datos aproximados.

y los PGS de 2 años del curso 2009/2010 en el que representan alrededor del 45%. En el caso de los Programas de Garantía Social, muy probablemente esta disminución se deba a que ese fue el último curso en el que se ofreció ese tipo de programas y empezaron a funcionar los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Dado que las cifras de fracaso escolar en Navarra ya las presentamos en el segundo capítulo, no nos detendremos en ellas nuevamente. Más bien queremos aportar otra visión de esta problemática. Para ello, en la tabla 6.6a mostramos los porcentajes del alumnado total no promocionado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tomando en conjunto los cuatro niveles, y en la tabla 6.6b registramos exclusivamente el porcentaje de los no promocionados en 4º grado. Si bien es cierto que estas cifras no se refieren directamente al fracaso escolar como lo entendemos en esta tesis, nos dan otra idea de la situación y de las dificultades que encuentran los estudiantes para lograr los objetivos de la escuela. Como puede observarse, los porcentajes de alumnos no promocionados, curso por curso, en ambas tablas son bastante similares, estando en todos los años por encima del 11% (tanto en el cálculo global como en el de 4º de la ESO), que aunque es ciertamente inferior al porcentaje del fracaso escolar en España, no deja de ser una cifra significativa que obliga a la reflexión y valida la pertinencia de esta investigación. Por otra parte, el promedio de los once cursos contemplados, en ambas tablas, es ligeramente superior al 13% (13,29% para toda la ESO y 13,34% para 4to). Esta similitud en los porcentajes entre una tabla y otra corroboran la hipótesis, ya antes mencionada en otros capítulos, según la cual el fracaso escolar no es algo que se dé en el último año, sino que se va gestando a lo largo de la vida escolar. Otro aspecto a resaltar en estas tablas, es el del porcentaje de chicos no promocionados que es siempre, en todos los cursos y en todos los niveles, superior al de las chicas.

La dimensión del problema se hace más evidente si miramos las cifras de estudiantes no promocionados en cada curso. Esas cifras están consignadas en la tabla A3-27 del anexo III de esta tesis. Por ejemplo, en el curso 2012/2013 el total de alumnos no promocionados en 4º de la ESO fue de 718, que equivalía al 12,84% de los alumnos evaluados ese año, mientras que en 2º de Bachillerato no fueron promocionados 769 estudiantes, que representaban el 19,45% de la población estudiantil de ese curso en ese nivel. Los números son aún más impresionantes si se mira el total de la ESO (de 1º a 4º) y el total del Bachillerato (1º y 2º) en cualquiera de los cursos contemplados⁸². Es más, al observar con detenimiento, las cifras no disminuyen, sino que tienden a aumentar y, de hecho, el porcentaje como tal

⁸² Para el curso 2012/2013, por ejemplo, en la ESO la cifra de alumnos no promocionados fue de 2954, mientras que en Bachillerato fue de 1300, de acuerdo con los datos suministrados por el Departamento de Educación de Navarra.

(especialmente en 4º de la ESO y en 2º de bachillerato; ver tabla 6.9) no presenta variaciones sustanciales, especialmente durante los últimos cinco años. No podemos dejar de preguntarnos qué está pasando. ¿Los factores sociales tienen una influencia tal sobre estos chicos y estas chicas que sobrepasa la capacidad de respuesta del sistema educativo? ¿No funcionan los programas de apoyo? ¿A los estudiantes les da igual graduarse, que no graduarse? ¿El sistema educativo definitivamente está diseñado para darle oportunidad sólo a unos pocos? Estas y otras preguntas podrían dar pie a futuras investigaciones que permitan esclarecer el panorama y plantear soluciones más eficaces a esta problemática.

Ahora bien, como consta en la tabla 6.7, el fracaso escolar, entendido aquí como la no superación de los logros fijados por el sistema, no sólo es un problema de la educación secundaria obligatoria, sino de los demás niveles contemplados. Como bien puede observarse en dicha tabla, los porcentajes del alumnado que no cumplió con los requisitos mínimos para ser promocionado, no son cifras pequeñas. Nos llama la atención particularmente los altos porcentajes de fracaso en 2º de bachillerato, en los Cursos de Formación de Grado Medio y más aún en los antiguos Programas de Garantía Social (PGS). En cuanto a los Programas de Cualificación Profesional, aunque las cifras que tenemos nos son muy precisas, podemos observar que, si hiciéramos un cálculo de la cantidad de estudiantes no promocionados con respecto al número de matriculados en los diversos PCPI, el porcentaje resultante es superior al 60%. Sin embargo, no es una cifra que podamos considerar, ya que no hay datos de cuántos han sido evaluados, ni de cuantos han abandonado, como si sucede con los datos de los PGS que nos suministró el Departamento de Educación de Navarra. En cualquier caso, nos parece que estos porcentajes de fracaso en los Programas de Garantía Social son realmente preocupantes, más aún si tenemos en cuenta que los grupos son relativamente pequeños. ¿No funcionan estos programas? ¿O los chicos y las chicas que acceden a ellos van por llenar el tiempo, escapar un rato de casa y estar con los amigos; y el profesorado, aún consciente de ello, no quiere o no logra encontrar soluciones adecuadas que abran un camino de esperanza para estos jóvenes? Ahondaremos un poco más sobre este tema de los programas de apoyo en el capítulo siguiente.

Creemos que con lo expuesto hasta aquí tenemos ya una visión más clara de la problemática, objeto de nuestro estudio y ahora podemos enfocarnos en leer e interpretar la valiosa información que nos han aportado las seis encuestas sobre los factores sociales y culturales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

6.3 Una mirada desde las encuestas

Como ya lo explicamos en el capítulo anterior, el trabajo de campo de esta tesis consistió, fundamentalmente, en aplicar seis encuestas, diseñadas por nosotros y distribuidas por grupos específicos, de la siguiente manera: dos encuestas para estudiantes de 3º y 4º de la ESO y algunos/as matriculados en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), dos para directores/as de institutos o colegios y dos para profesores/as de secundaria o de PCPI. Para cada grupo, la primera encuesta fue siempre aquella sobre los factores sociales que pueden incidir en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos (encuestas D1, PS1 y EST1), y la segunda, aquella sobre los factores culturales (encuestas D2, PS2 y EST2). En las páginas siguientes presentamos con detalle los resultados que arrojaron estas encuestas.

6.3.1 De los factores sociales y el fracaso escolar

Tabla 6.8 Lista de los factores sociales que influyen en el fracaso escolar, propuestos en esta tesis

El contexto familiar	Factor 1: La estructura familiar Factor 2: Acompañamiento de los padres Factor 3: El nivel educativo de los padres Factor 4: Nivel socioeconómico de la familia
El contexto macro-social	Factor 5: La nación de procedencia y el origen social Factor 6: Las oportunidades laborales Factor 7: El estatus de ilegales
El contexto de proximidad (o contexto micro-social)	Factor 8: El capital social Factor 9: El centro docente Factor 10: El entorno urbano Factor 11: Influencia de los amigos Factor 12: Manejo del tiempo libre
Recursos y contexto virtual	Factor 13: Recursos de apoyo Factor 14: Los medios de comunicación Factor 15: Acceso y uso de internet

Fuente: elaboración propia

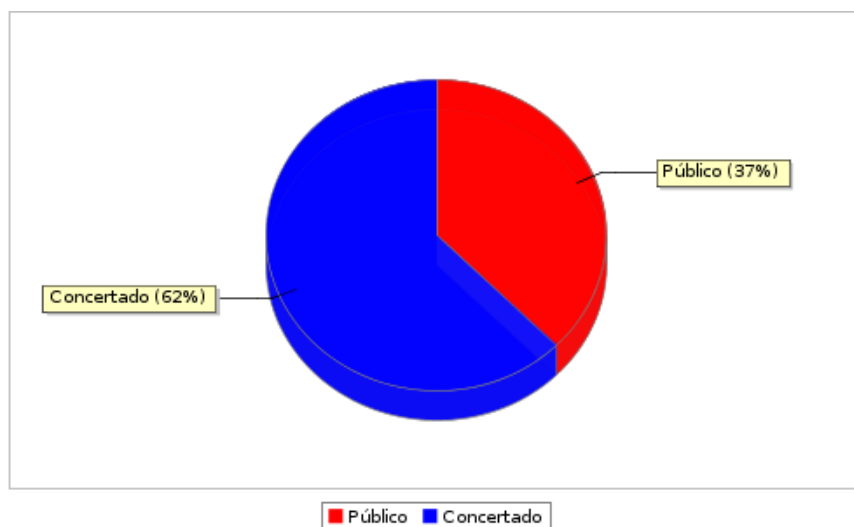
En este apartado mostraremos y analizaremos una a una las respuestas que han dado las directivas, el profesorado y el alumnado (exactamente en este orden) con respecto a los factores sociales -propuestos dentro del marco teórico de esta tesis- que pueden influir en el fracaso escolar de los inmigrantes, en especial de los procedentes de países Latinoamericanos. Para facilitar la lectura subsiguiente, en la tabla 6.8 presentamos nuevamente la lista de los 15 factores sociales, agrupados por categorías, tal como los explicamos en el tercer capítulo de esta tesis. Conviene recordar que las tres encuestas que conforman esta primera parte son: la D1 (para directores y directoras), la PS1 (para profesores y profesoras) y la EST1 (para estudiantes).

6.3.1.1 Desde la perspectiva de directores y directoras de Instituto o Colegio [encuesta D1]:

Para el análisis de los datos que arroja esta encuesta debemos recordar que en total, participaron 22 colegios (11 públicos y 11 concertados). De estos 22, hubo 17 cuyos directores cumplimentaron la encuesta D1, es decir el 77% del total de los centros escolares que participaron. Y de estos 17, en dos de ellos, el IES12 y el CC11, el director o la directora, sólo contestó esta encuesta y no participó en la de factores culturales. En cuanto a la titularidad del centro, de los 17 directores que contestaron la encuesta 7 eran de institutos públicos de secundaria y 10 de colegios concertados, lo cual se ilustra en la gráfica FS6-1 (ver página siguiente). En cuanto a los modelos lingüísticos, de estos 17 institutos, 14 ofrecen el modelo G, 8 el modelo A, 2 el D, y 1 el TIL (ver la tabla D1.1 y la gráfica D1.1, en el anexo IV). Adicionalmente, 7 de los directores trabajan en centros que ofrecen 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y también 1º y 2º de Bachillerato, mientras que 6 lo hacen en centros que ofrecen sólo los cuatro niveles de la ESO, y otros 4 en institutos que ofrecen exclusivamente programas de cualificación profesional inicial (PCPI).

Antes de entrar de lleno en el análisis de las respuestas obtenidas en esta encuesta para directores y directoras, conviene aclarar algunos puntos: 1) las preguntas 1 y 2 indagaban sobre datos generales de los institutos o colegios que ya han sido expuestos en el párrafo anterior y por lo tanto no los mostramos; 2) el número que aparece entre corchetes corresponde a la numeración de la encuesta en formato digital; 3) en este análisis nos centraremos fundamentalmente en resaltar los aspectos que permitan aproximarnos a los factores sociales que inciden en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as en Navarra, y 4) las preguntas 10, 11, 12, 13 y 14, relacionadas con el PROA, las analizaremos en el capítulo siguiente.

Gráfica FS6-1 Carácter del centro docente según directores encuestados



Fuente: elaboración propia, con base en las encuestas cumplimentadas por directores y directoras.

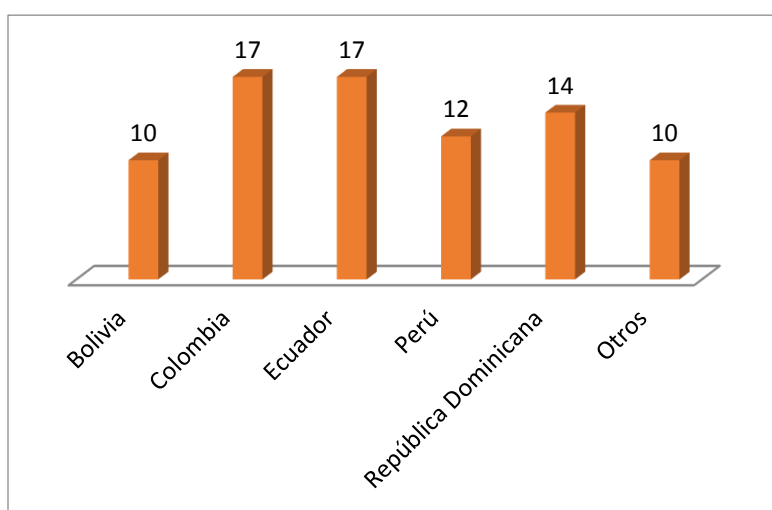
-Interpretación de los datos obtenidos en la encuesta D1-

Pregunta 3 [1.5]: ¿De qué países proceden los estudiantes latinoamericanos que estudian en su instituto?

La gráfica FS6-2 ratifica la preponderancia, ya vista en los datos estadísticos, de los ecuatorianos y los colombianos en el conjunto de la población de alumnado inmigrante en los institutos y colegios de Navarra. Como puede verse en 17 de los 22 centros encuestados hay alumnos y alumnas de Ecuador y de Colombia, mientras que los dominicanos están presentes en 14 de los 22 centros educativos⁸³, los peruanos en 12 y los bolivianos en 10.

⁸³ En las páginas siguientes, cuando hablamos de centros educativos nos referimos tanto a institutos públicos como a centros concertados.

Gráfica FS6-2 Nacionalidades presentes en los colegios e institutos



Fuente: elaboración propia, de acuerdo con los datos de la tabla D1.2 (Anexo IV)

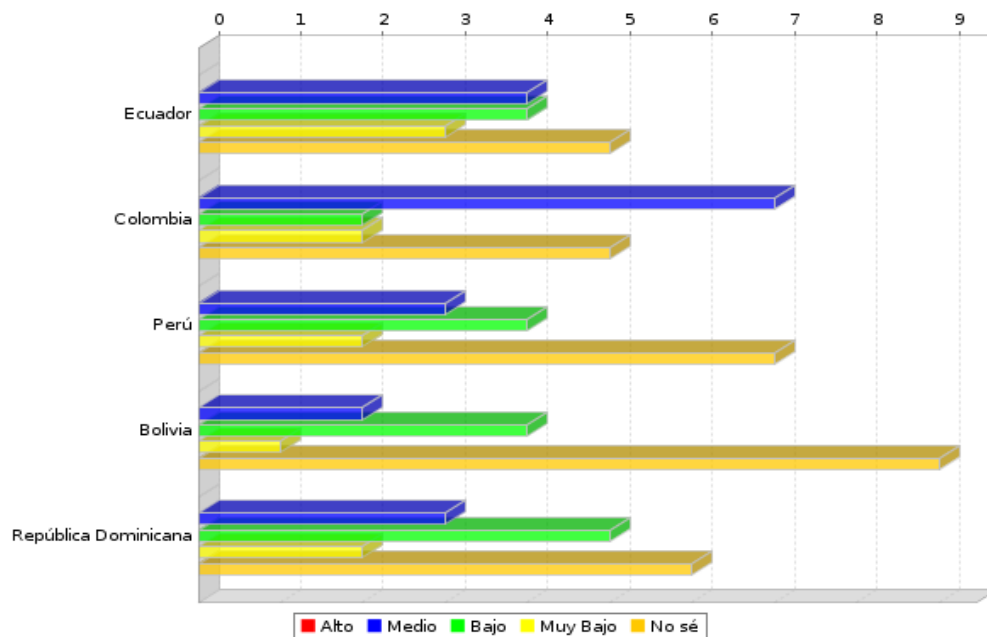
Pregunta 4 [1.6]: Valore el rendimiento general de los y las estudiantes latinoamericanos/as, según el país de origen.

Ésta era una pregunta intencionalmente polémica que pretendía determinar si existía algún sesgo en la valoración del desempeño de los/las estudiantes latinos/as. Algunos directores y algunas directoras manifestaron que era imposible contestar esta pregunta, ya que entre ellos y ellas, “hay de todo”, es decir hay estudiantes buenos, como estudiantes regulares y estudiantes con serias dificultades.

De hecho, las respuestas obtenidas (ver gráfica FS6-3) muestran que, al menos entre los directores y las directoras encuestados, no hay un consenso general absoluto sobre el rendimiento de estos grupos, lo que corrobora los comentarios informales que nos hicieron. De todas maneras, queda claro, eso sí, que en ninguno de los centros estos grupos se distinguen por tener un alto rendimiento académico. Seguramente habrá casos aislados, pero no es lo más común. También podemos ver que a los chicos y chicas de República Dominicana se les percibe, en general, como un grupo de bajo rendimiento y a los colombianos como un grupo de rendimiento medio, mientras que los ecuatorianos se distribuyen equitativamente entre un rendimiento medio y uno bajo. En el caso de los peruanos y más aún de los bolivianos hay un cierto desconocimiento general, lo cual se explica, en parte, porque son grupos que están presentes sólo en la mitad de los institutos que participaron en esta

investigación. Sin embargo, entre los directores que los conocen son percibidos como grupos de bajo rendimiento.

Gráfica FS6-3. Rendimiento de los/las estudiantes latinoamericanos/as desde la perspectiva de los directores encuestados



Fuente: elaboración propia, con base en las encuestas cumplimentadas por los 17 directores, según los datos de la Tabla D1.3 (ver Anexo IV).

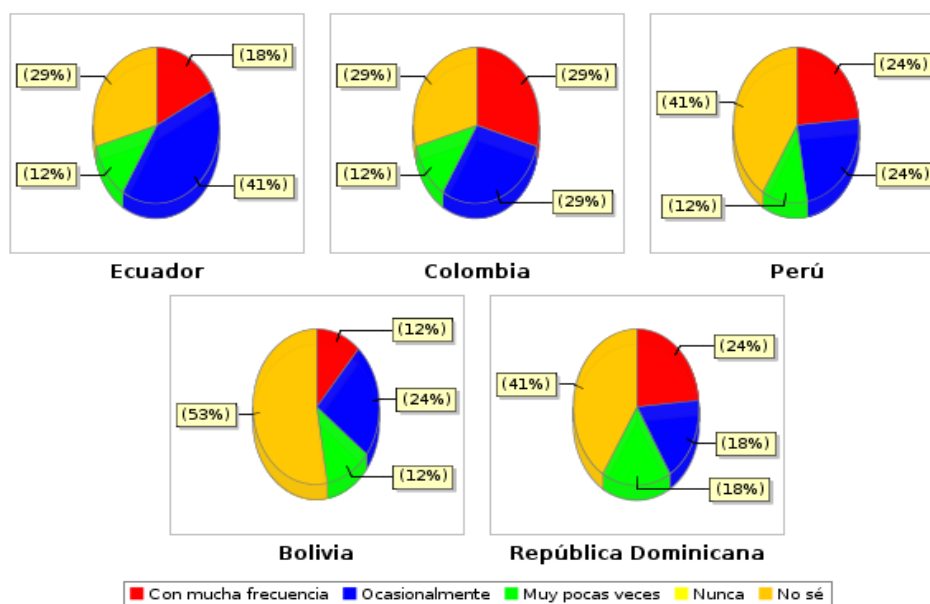
Ahora bien, queremos subrayar aquí que esta lectura puede ser algo subjetiva, ya que está basada en percepciones personales, aunque son percepciones basadas en la experiencia y por lo tanto reflejan una realidad. Sin embargo, para tener una respuesta más precisa sobre el desempeño de los chicos y las chicas originarios de estos países, sería necesario hacer un análisis minucioso del mayor número posible de expedientes. De hecho así lo sugirieron algunos directores. Pero, además de que este no era uno de nuestros objetivos, no nos fue tampoco posible acceder a estos datos tan específicos. Lo dejamos planteado como sugerencia para futuras investigaciones.

Pregunta 5 [2.2]: ¿Quién suelen tener un mejor rendimiento en la escuela entre los y las estudiantes de origen latinoamericano?

En esta pregunta nueve de los 17 directores opinan que las chicas tienen un mejor rendimiento que los chicos, mientras que los 8 restantes opinan que no hay diferencia entre ellos y ellas. Vale la pena anotar que ninguno opinó que los chicos latinos tuviesen un mejor rendimiento. Esto corrobora los resultados de otros estudios –ya expuestos en el capítulo 2– según los cuales, las chicas suelen tener un mejor desempeño académico que los varones (Fernández et al., 2010; Navarrate, 2007; Oede, 2007, entre otros). Los datos correspondientes a esta pregunta pueden verse en el anexo IV, en la gráfica D1.2.

Pregunta 6 [2.3]: ¿Con que frecuencia las y los estudiantes de origen latinoamericano no llegan a obtener el título de la ESO, según el país de origen?

Gráfica FS6-4 Frecuencia con que los estudiantes latinoamericanos no obtienen el título de la ESO



Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la tabla D1.4 (ver Anexo IV).

De las respuestas obtenidas podemos afirmar que el fracaso escolar es un problema común entre estudiantes de origen latinoamericano. Aunque no tengamos cifras exactas, hay dos datos que vale la pena resaltar. En primer lugar ninguno de los directores encuestados escogió la opción “nunca” y, en un porcentaje muy reducido (12 – 18%) escogieron que “muy pocas veces” los latinos y las latinas no llegan a obtener el título de la ESO. Por

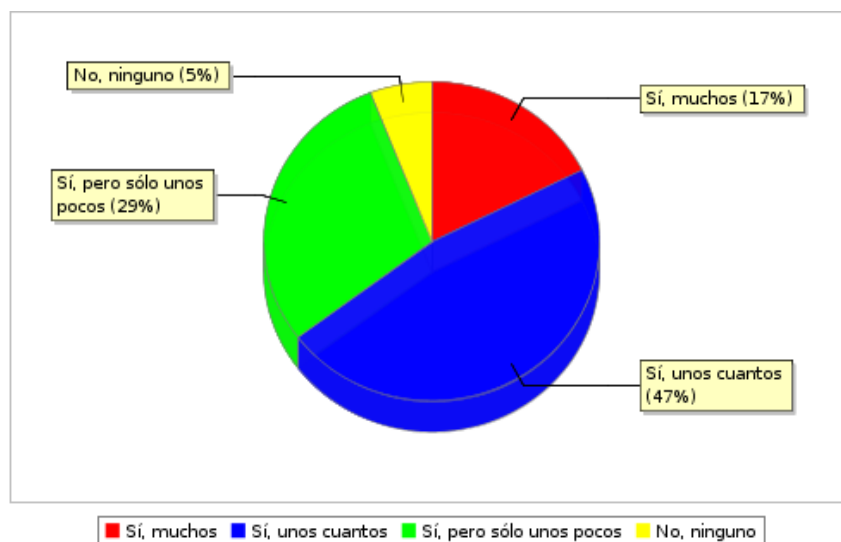
otra parte, si sumamos los porcentajes de las opciones “con mucha frecuencia” y “ocasionalmente”, con excepción de Bolivia, en todos los casos la suma es superior al 40%, lo cual nos permite deducir que el fracaso escolar entre los y las estudiantes latinoamericanos es una problemática común y que, por tanto, merece nuestra atención.

Pregunta 7 [2.4] ¿Podría facilitarnos estadísticas, sobre fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as, de los últimos 8 años?

Los 17 directores que participaron en esta encuesta contestaron a esta pregunta que no. Algunos aclararon que les parecía discriminatorio diferenciar el fracaso escolar por país de origen y unos pocos simplemente dijeron que era información confidencial. En cualquier caso, creemos que la razón principal para no dar esta información es porque implicaba un trabajo adicional que ninguno estaba dispuesto a asumir, dado que, como es apenas comprensible, tenían otras prioridades y más aún en las circunstancias actuales de recortes dentro del sistema educativo de Navarra, y de toda España. No obstante, uno de los directores (el del IES12), en la pregunta 9 respondió: “(...) en nuestro centro sólo en torno al 9% de alumnos no logran el título de la ESO”.

Pregunta 8 [2.5]: ¿Conoce estudiantes latinoamericanos o latinoamericanas que hayan abandonado la ESO antes de obtener el título de graduado?

Gráfica FS6-5 Que tanto abandonan la ESO antes de graduarse, según opinión de los directores



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los directores encuestados (Ver datos tabla D1.5, anexo IV)

Aunque, por la naturaleza de la pregunta, esta encuesta no arroja datos exactos, es posible afirmar que, de acuerdo con las respuestas dadas por directores y directoras (ver gráfica FS6-5), el abandono escolar prematuro es un problema frecuente dentro de los/las estudiantes de origen latinoamericano, y por lo tanto conviene indagar más a fondo sobre la dimensión y las causas de este fenómeno. De hecho, uno de los directores que participaron en esta fase de la investigación, afirmó (después de haber contestado la encuesta) que un buen número de estudiantes de origen latinoamericano abandonan el instituto en segundo de la ESO.

Pregunta 9 [2.6]: En su opinión ¿cuáles suelen ser las principales causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano?

En la tabla 6.9 (ver página siguiente), hemos seleccionado aquellas causas que aparecen con más frecuencia en las respuestas a esta pregunta. Por otra parte, en la tabla D1.6 del anexo IV puede verse el elenco completo de todas las respuestas que dieron los directores y las directoras.

Como puede observarse en la tabla 6.9 y en la tabla D1.6 (anexo IV), hemos clasificado las diversas respuestas por categorías, dentro de las cuales hemos incluido los 15 factores sociales propuestos en el capítulo 3. Como puede observarse en la tabla D1.6, en total determinamos 24 categorías, lo cual nos da una buena idea de la dimensión del problema que estamos estudiando.

Ahora bien, de acuerdo con los datos que arroja esta pregunta, podemos observar que para las directivas de los colegios e institutos que participaron en esta investigación, las principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos, en orden de importancia son: 1) la falta de esfuerzo y motivación, 2) la baja formación que traen de su país de origen, 3) la cultura familiar y 4) el desarraigo.

Resulta llamativo ver que en esta primera aproximación, el único factor social (de los 15 propuestos) que aparece como causa importante del fracaso escolar es el bajo nivel educativo con el que llegan, o en otras palabras, el sistema educativo de la nación de procedencia, tal como lo expusimos en el capítulo 3. La escasa mención de los factores sociales como causas del fracaso escolar en estas respuestas, nos hace pensar que, no obstante la apertura hacia el alumnado inmigrante que algunos directores y algunas directoras manifestaron, en la práctica subyacen los prejuicios que sobre este colectivo han existido en España y en Europa, los cuáles tienden a ratificarse por los comportamientos no siempre

adecuados que algunos y algunas muestran y por los bajos resultados que un porcentaje significativo de estos estudiantes suelen presentar en las pruebas escolares.

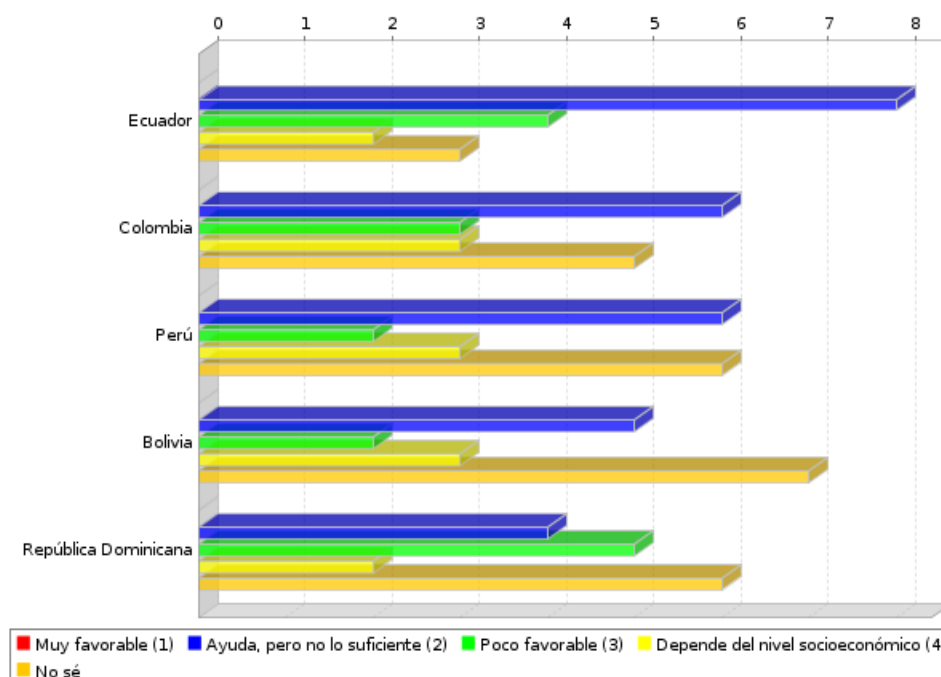
Tabla 6.9 Principales causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano, según opinión de los directores.

Categoría	No. de veces	Observaciones
La baja formación que traen (nación de procedencia)	7	La escasa formación de base que traen en ocasiones. (IES03) Los niveles con los que llegan son bajos respecto a los de aquí. (CC01) Diferencia de niveles (CC11) Bajo nivel académico del que proceden. (CC09) Nivel que traen de su país (CC04) Bajo nivel anterior (CC03) Falta del nivel adecuado (IES06)
La cultura familiar	5	El valor concedido a la educación por las familias. (IES03) Los chicos están menos controlados por las familias, las chicas colaboran más en casa y están más seguidas por la familia. (CC01) Falta de hábito de estudio (CC06, CC09 y CC10)
Falta de esfuerzo y motivación	11	La poca constancia en los estudios (IES03) Bajo rendimiento (CC10) Falta de motivación hacia el estudio (IES04) No dan importancia a la educación. (IES02) Falta de esfuerzo y trabajo (como los de aquí) (IES02) Poca motivación (CC11) Falta de motivación por el estudio (IES01) Desmotivación (IES06) Desmotivación (CC06) Falta de expectativas escolares. (IES12) Hasta ahora no ven necesario tener una buena formación para progresar en la vida (IES12)
El desarraigo	5	Desarraigo (IES04) Desarraigo (CC09) Desapego familiar y cultural (CC07) El desarraigo y la pérdida vital (CC08) El desarraigo familiar (IES06)

Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas consignadas en la encuesta D1

Pregunta 15 [4.1]⁸⁴: ¿Cómo califica usted el contexto familiar de las y los estudiantes latinoamericanos en relación con la escuela, según el país de origen?

Gráfica FS6-6 Valoración del contexto familiar según país de origen.



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los directores encuestados (según los datos registrados en la tabla D1.7, anexo IV).

De acuerdo con los resultados que se muestran en la gráfica FS6-6, podemos afirmar que las familias latinoamericanas sí brindan un apoyo a sus hijos e hijas adolescentes, aunque evidentemente no es el mejor, al menos desde la perspectiva de las directivas. Si se observa detenidamente la gráfica, en ninguno de los casos aparece seleccionada la opción “muy favorable”.

Por otra parte, podemos deducir, en primer lugar, que las familias dominicanas, al parecer, son las que menos apoyan a sus hijos e hijas en comparación con las de los otros países estudiados; o, por lo menos, el apoyo que les dan no es el más adecuado. En segundo

⁸⁴ Como ya lo dijimos al comienzo, las **preguntas 10, 11, 12, 13 y 14**, todas sobre el PROA, las analizaremos en el capítulo siguiente en el que abordamos el tema de las respuestas de la sociedad y de la escuela al fracaso escolar.

lugar, contrario a lo que pensábamos, el apoyo familiar no depende tanto del nivel socio-económico sino de factores culturales asociados a cada país de origen. De todas maneras, dado lo reducido de la muestra⁸⁵, esto es algo que debería corroborarse con otras investigaciones posteriores relacionadas con este tema específico.

Pregunta 16 [4.2]: ¿Participan las madres y los padres de estudiantes latinoamericanos/as en la APYMA del instituto y en las actividades que la misma organiza?

Los datos correspondientes a esta pregunta están registrados en la tabla D1.8 del anexo IV. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 47% de las directivas dicen que las familias participan “ocasionalmente” y el 47% que “muy pocas veces”. Entre estas dos opciones suman el 94% de la muestra, lo que nos permite afirmar que las familias latinoamericanas que viven en la Comunidad Foral de Navarra suelen mostrar una baja integración en la vida de la escuela. De acuerdo con la teoría expuesta en el tercer capítulo, podemos afirmar que esta poca o nula participación, va en detrimento del capital social de estos estudiantes, tal como lo entienden Coleman (1988) y McNeal (1999). Sería necesario indagar más a fondo las causas de esta baja participación y compararla, además, con la de las familias españolas. Una comparación transversal en varios países europeos y latinoamericanos nos ayudaría a entender mejor, entre otras cosas, que tanto esta baja participación es algo propio de esta etapa escolar, o si es algo más de carácter cultural. A nivel general, y desde nuestra experiencia, podemos decir que en estas edades los padres y las madres suelen tener un contacto menos frecuente con el colegio.

Pregunta 17 [4.3]: ¿Qué tanto participan los y las estudiantes de origen latinoamericano en las actividades extraescolares del instituto?

Las respuestas correspondientes a esta pregunta pueden leerse en la tabla D1.9 y en la gráfica D1.3 del anexo IV de esta tesis. Estos datos deben interpretarse con cierta cautela, dada la falta de precisión en las opciones que se dieron. No obstante, cabe resaltar que ninguno de los encuestados eligió la opción “no, nunca participan”. Por el contrario, la gráfica muestra que los chicos y las chicas de origen latinoamericano tienden a participar, en mayor o menor grado, en las actividades extraescolares que los institutos y colegios tienen. Es de suponer que parte de la diferencia radica en el tipo de actividades que cada instituto o colegio ofrezca.

⁸⁵ Nos referimos a la muestra de directores y directoras.

El hecho de que haya un cierto grado de participación en estas actividades extraescolares, sean del carácter que sean, es un dato positivo, pues sabemos que ello puede favorecer el desempeño académico; y no sólo eso, sino que también puede enriquecer el capital cultural y social de quienes participan, lo cual equilibra el efecto negativo de la baja participación de los padres en la vida de la escuela.

Pregunta 18 [4.4]: ¿Quiénes suelen participar con más frecuencia en las actividades extraescolares entre estudiantes latinoamericanos?

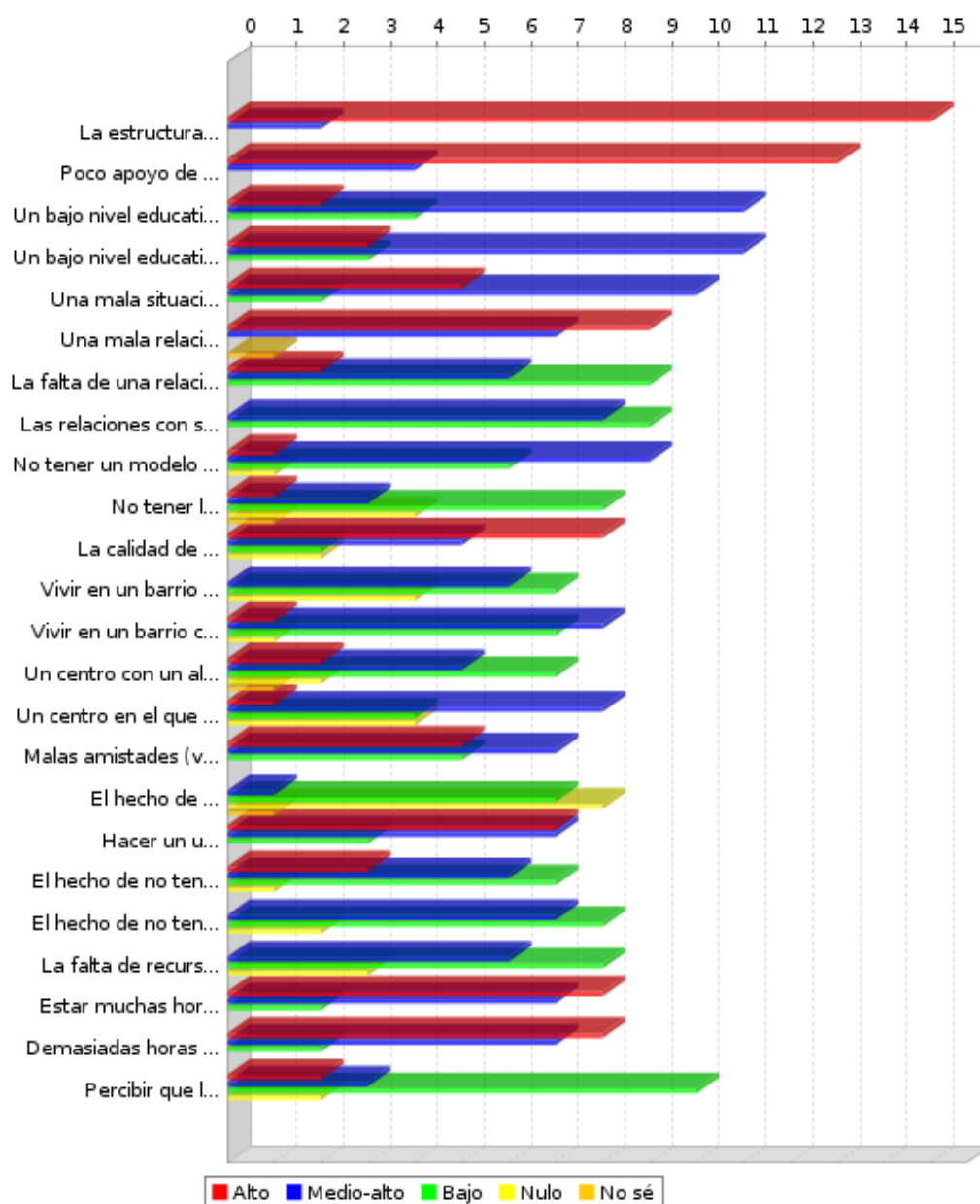
Las respuestas correspondientes a esta pregunta están consignadas en el anexo IV (ver tabla D1.10 y la gráfica D1.4). Los datos obtenidos aquí corroboran que los chicos y las chicas de origen latinoamericano tienen un buen grado de participación en las actividades extraescolares, sin diferencia significativa por cuestión de género y además ratifican los resultados de la pregunta anterior.

Pregunta 19 [4.5]: Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano. [Esta pregunta va seguida de una tabla; ver anexo II]

De acuerdo con los resultados obtenidos (ver gráfica FS6-7 y tabla 6.10) se deduce que, para las directoras y los directores encuestados, los factores sociales que más influyen en el fracaso escolar son la estructura y estabilidad familiar, por una parte, y el poco apoyo de la familia en casa, por otra. Le siguen en orden de importancia, aunque con una diferencia porcentual notable, el tener una mala relación con el padre o con la madre, el ver muchas horas de televisión y el estar muchas horas conectado a internet. La preponderancia de los dos primeros factores confirma una parte de nuestra primera hipótesis y además está en concordancia con los resultados de otros estudios, tales como los desarrollados por Fernández et al. (2010), Marí-Klose et al. (2009), Calero (2007) y Garib, Martín & Dronkers (2007), ya expuestos en el capítulo 3 de esta tesis.

Si hacemos una revisión más detallada de los datos consignados en la tabla D1.10 del anexo IV (correspondientes a esta pregunta), y conjugando las columnas marcadas como “alto” y “medio-alto”, podemos observar que, en total, de los 24 ítems evaluados, hay 14 que, al hacer la suma correspondiente, arrojan un porcentaje superior al 50%. Por lo tanto, además de los cinco factores antes mencionados, hay otros 9 que pueden influir, aunque en menor grado, en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos. En la tabla 6.10 hemos agrupado, en orden de importancia estos 14 factores sociales.

Gráfica FS6-7 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar desde la perspectiva de los directores



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los directores encuestados (según datos registrados en la tabla D1.10, anexo IV)

Tabla 6.10 Factores sociales que más inciden en el fracaso escolar, de acuerdo con los resultados de la encuesta D1 (respuestas a la pregunta 18 [4.5])

#	FACTOR	Alto	Medio-alto	Bajo	Nulo	No sé	alto + medio alto	Porcentaje
1	La estructura y estabilidad familiar (F1)	15	2	0	0	0	17	100%
2	Poco apoyo de la familia en casa (F2)	13	4	0	0	0	17	100%
3	Una mala relación padre/madre – hijo/hija (F1/F2)	9	7	0	0	1	16	94%
4	Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) (F14)	8	7	2	0	0	15	88%
5	Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (F15)	8	7	2	0	0	15	88%
6	La calidad de educación recibida en su país de origen (F5)	8	5	2	2	0	13	76%
7	Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (F12)	7	7	3	0	0	14	82%
8	Una baja o precaria situación socio-económica de la familia (F4)	5	10	2	0	0	15	88%
9	Un bajo nivel educativo de la madre (F3)	3	11	3	0	0	14	82%
10	Un bajo nivel educativo del padre (F3)	2	11	4	0	0	13	76%
11	Malas amistades (F11/F9)	5	7	5	0	0	12	71%
12	No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores (F9)	1	9	6	1	0	10	59%
13	Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia (F10)	1	8	7	1	0	9	53%
14	Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes (F6/F9)	1	8	4	4	0	9	53%

Fuente: elaboración propia

De los nueve factores adicionales, a los que hemos hecho referencia antes, queremos resaltar el que aparece en sexto lugar: “la calidad de la educación recibida en el país de origen”, ya que éste fue mencionado también en la pregunta 9 de esta misma encuesta. Este hecho ratifica, por lo tanto, la importancia de esta variable en los casos de fracaso escolar de inmigrantes latinoamericanos. Otro ítem es el número 12, “el no tener un modelo de persona adulta con estudios superiores”, que 9 directores (algo más del 50%) calificaron

como un factor con un grado de influencia “medio-alto”. Nos llama la atención porque ésta no es una variable que aparezca normalmente en los estudios sobre fracaso escolar.

Pregunta 20 [4.5]: De los factores enunciados en esta tabla⁸⁶, ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?

Las respuestas a esta pregunta, aparecen tabuladas, tal como fueron escritas por los directores y las directoras encuestados, en la tabla D1.11, del anexo IV. En la tabla 6.11 (ver página siguiente) presentamos dichas respuestas clasificadas según su respectivo puntaje. De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir que los cinco factores que más inciden en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinos/as, en orden de importancia, son: 1) la estructura y estabilidad familiar, 2) el poco apoyo de la familia en casa, 3) la calidad de la educación recibida en su país de origen, 4) las malas amistades y 5) hacer un uso inadecuado del tiempo libre.

Estos datos no sólo delimitan la cantidad de factores (de 14 bajamos a 5) sino que ratifican los resultados obtenidos hasta aquí. Por lo tanto, sin negar la influencia que todos los 15 factores sociales que hemos propuesto puedan tener, podemos concluir que, al menos desde el punto de vista de las directivas, estos cinco factores sociales son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes de origen latinoamericano que cursan o han cursado sus estudios de secundaria en la Comunidad Foral de Navarra.

⁸⁶ Se refiere a la tabla de la pregunta inmediatamente anterior (pregunta 19).

Tabla 6.11 Factores sociales que más influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con las respuestas de los directores a la pregunta 19 [4.5] de la encuesta D1.

FACTOR	Mayor incidencia	Como número 1
La estructura y estabilidad familiar (F1)	13	8
Poco apoyo de la familia en casa (F2)	9	1
Una baja o precaria situación socioeconómica de la familia (F4)	3	0
Una mala relación padre/madre – hijo/hija (F1/F2)	2	0
La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado (F9)	1	0
Las relaciones con sus compañeros (F9/F11)	1	0
La calidad de educación recibida en su país de origen (F5)	7	3
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia (F10)	1	0
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural (F6/F9)	1	0
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes (F6/F9)	1	0
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla) (F11/F9)	5	2
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en maquinas o con videojuegos, etc.) (F12)	6	0
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar (F13)	1	0
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) (F14)	4	1
Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (F14)	3	0
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas (F8)	1	0

Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por directores y directoras en la encuesta D1, pregunta # 20.

6.3.1.2 Desde la perspectiva del profesorado [encuesta PS1]

En esta encuesta participaron, en total, 29 docentes, de los cuáles 13 laboraban en institutos públicos (es decir el 45%) y 16 en colegios concertados (el 55%). En cuanto a las asignaturas impartidas por estos 29 docentes, la distribución es la siguiente: 9 docentes de matemáticas, de los cuales 3 dictan también alguna otra asignatura (Biología, Orientación Laboral y Ciencias Naturales), 6 de lengua, de los cuales sólo uno tiene a cargo además una tutoría grupal, 4 de ciencias sociales, 2 de los cuales dictan otra materia (1 tutoría grupal y 1 Euskera), 1 que dicta inglés y francés y 10 de otras disciplinas. En las tablas PS1.1 y PS1.2 (del anexo IV) se muestra el listado detallado de todas estas asignaturas y el número de profesores que corresponde a cada una. De los docentes que participaron en estas encuestas, nueve enseñan exclusivamente en Programas de Cualificación Profesional Inicial, y el resto imparten sus asignaturas en alguno o en varios de los niveles de la ESO, de acuerdo con la distribución que se muestra en la tabla 6.12.

Tabla 6.12 Niveles en los que enseñan los docentes que respondieron la encuesta PS1

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	PCPI
7	11	13	17	9

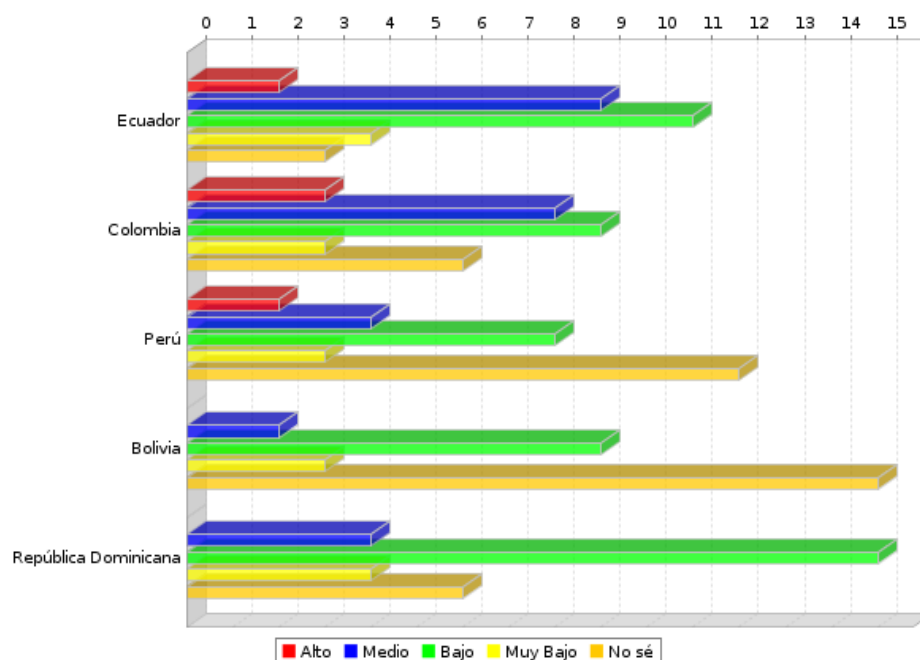
Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la encuesta PS-1.

-Interpretación de los datos obtenidos en la encuesta PS1-

Pregunta 1 [2.1]: ¿Qué opinión tiene usted sobre el desempeño escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano en su asignatura?

De acuerdo con los resultados que muestra la gráfica FS6-8, los estudiantes ecuatorianos presentan se sitúan entre un rendimiento bajo y un rendimiento medio, al igual que los colombianos. Entre tanto los peruanos tienden, según los docentes encuestados, a un rendimiento bajo, al igual que los bolivianos. En cuanto a los chicos y chicas de República Dominicana, más del 50% de los profesores los perciben como estudiantes de bajo rendimiento. Por otra parte, en contraste con lo que muestran las encuestas de los directores, hay algunas asignaturas en las cuales los ecuatorianos, los colombianos y los peruanos presentan un alto rendimiento.

Gráfica FS6-8 Desempeño global de los estudiantes latinoamericanos según país de origen, de acuerdo con la valoración dada por los docentes encuestados.

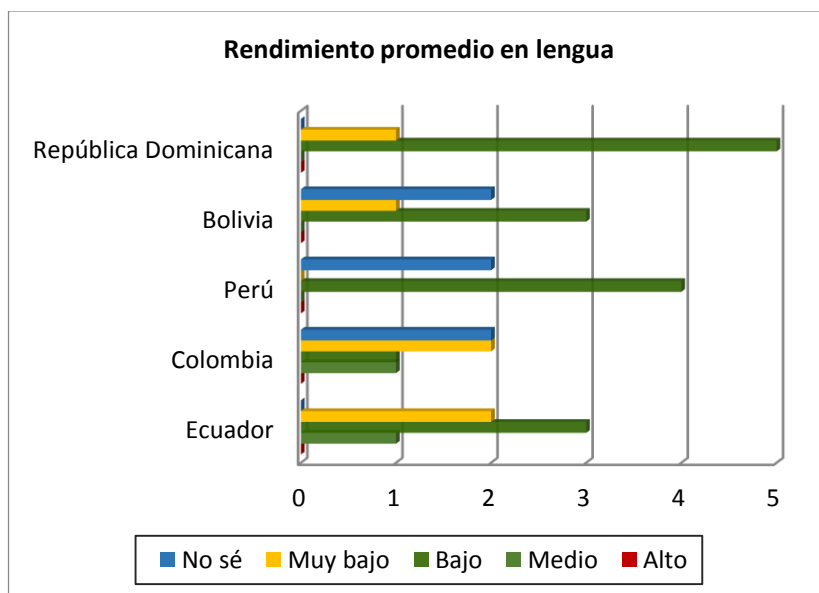


Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1-3)

Los docentes que evaluaron a los alumnos y a las alumnas ecuatorianos con un rendimiento alto fueron: uno de ciencias sociales y euskera (del CC03) y uno de inglés y francés (del CC06). Los colombianos, por su parte, fueron evaluados con un alto nivel de rendimiento por un profesor de matemáticas (CC10), uno de formación profesional específica (IES10) y uno de inglés y francés (CC06). Causa especial interés el docente de Formación Profesional, ya que es uno que imparte clases en un PCPI, donde los estudiantes llegan, supuestamente, por tener un bajo rendimiento. Por otra parte, los docentes que evaluaron a los estudiantes peruanos con un rendimiento alto fueron uno de ciencias naturales (del CC03) y uno de ciencias sociales y euskera (del CC03).

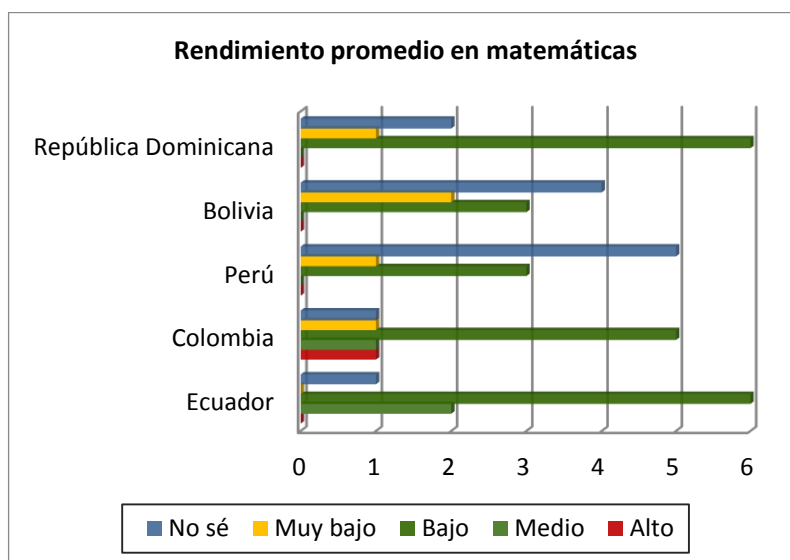
Si observamos detenidamente los datos recopilados, los docentes que evaluaron como alto el rendimiento de estos grupos de estudiantes latinoamericanos, fueron todos de colegios concertados, con excepción de uno solo. Estos resultados sugieren que la composición social del centro y el carácter del mismo efectivamente pueden influir, positiva o negativamente, en el desempeño del alumnado inmigrante. Sin embargo, dado el tamaño de la muestra y el tipo de estudio que hemos desarrollado, no podemos afirmarlo de manera categórica.

Gráfica FS6-9 Desempeño en la asignatura de lengua según país de origen



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.4a del Anexo IV)

Gráfica FS6-10 Desempeño en la asignatura de matemáticas, según país de origen



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.4b del Anexo IV)

Para entender aún mejor la situación de los y las estudiantes de origen latinoamericano hemos tomado aparte las respuestas de los docentes de lengua y de matemáticas. Hemos seleccionado estas asignaturas por la relevancia que las mismas tienen normalmente dentro del currículum. En cuanto a la asignatura de lengua (ver gráfica FS6-9) es claro que los y las estudiantes de República Dominicana tienden a mostrar un bajo rendimiento, al igual que los de Bolivia y Perú, aunque en menor proporción. En el caso de estos dos últimos países pesa el hecho de que no están presentes en todos los institutos y, por lo tanto estos resultados deben leerse con precaución. Por su parte, los ecuatorianos tienden a presentar un rendimiento bajo o muy bajo. Para los colombianos la situación en esta asignatura en particular no es tan definida como lo es para las otras nacionalidades, ya que no hay una calificación que se destaque particularmente por encima de otras.

En cuanto a la situación en matemáticas (ver gráfica FS6-10), se observa claramente que los alumnos de República Dominicana, los de Ecuador y los de Colombia tienden a presentar un rendimiento bajo. No obstante, debemos destacar el hecho que, al menos en un instituto, el docente respectivo ha observado un alto rendimiento del alumnado colombiano, lo cual no sucede con ninguna de las otras nacionalidades aquí evaluadas. En cuanto a los bolivianos y los peruanos, los profesores o profesoras que los conocen los evalúan con un rendimiento bajo o muy bajo. Pero sucede lo mismo que con los datos de lengua, es decir que son datos parciales, ya que estos dos grupos, en especial los de Bolivia, están presentes sólo en unos pocos de los institutos que participaron en las encuestas.

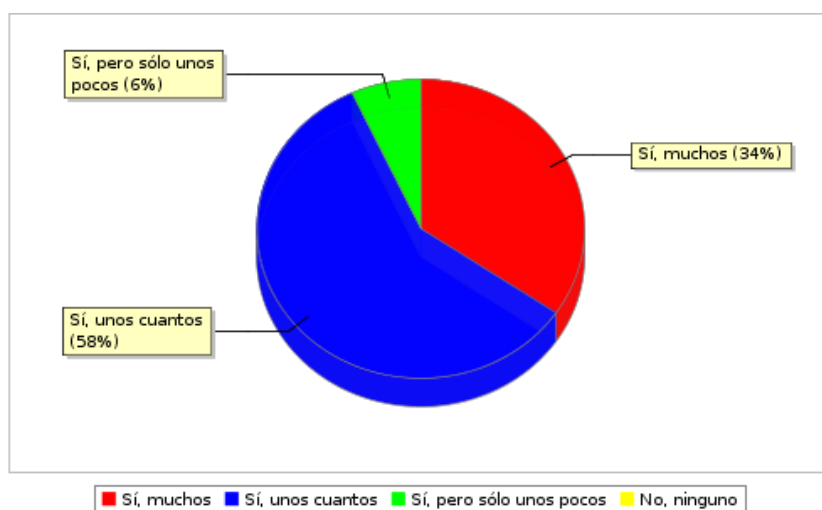
Las tres gráficas anteriores nos dejan ver que sí hay diferencias entre las diversas nacionalidades que estamos estudiando y aunque no debemos ni podemos generalizar, lo cierto es que el alumnado latinoamericano no se destaca por tener un alto rendimiento, más bien lo contrario. Ahora bien, nos parece importante subrayar que el hecho de tener, como grupo, un bajo rendimiento no significa necesariamente que un alto porcentaje de este alumnado esté en riesgo de fracaso escolar, pero corrobora la vulnerabilidad del mismo y la posibilidad de ser objeto de la exclusión educativa y social.

Pregunta 2 [2.2]: ¿En su experiencia, ha conocido casos de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos?

Las respuestas a esta pregunta, dadas por los docentes encuestados muestran claramente que el fenómeno del fracaso escolar es algo común entre el alumnado latinoamericano, ya que casi el 60% de los docentes señala que ha conocido unos cuantos alumnos en esta situación (ver gráfica FS6-11, página siguiente). Estos resultados corroboran las res-

puestas dadas por directores y directoras, sobre este particular, en la pregunta 6 de la encuesta D1. Por lo tanto, podemos afirmar que el problema del fracaso escolar es algo recurrente entre el alumnado latinoamericano, lo cual pone de manifiesto la pertinencia de una investigación como esta.

Gráfica FS6-11 Respuesta a la pregunta 2.2: ¿Ha conocido casos de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos?

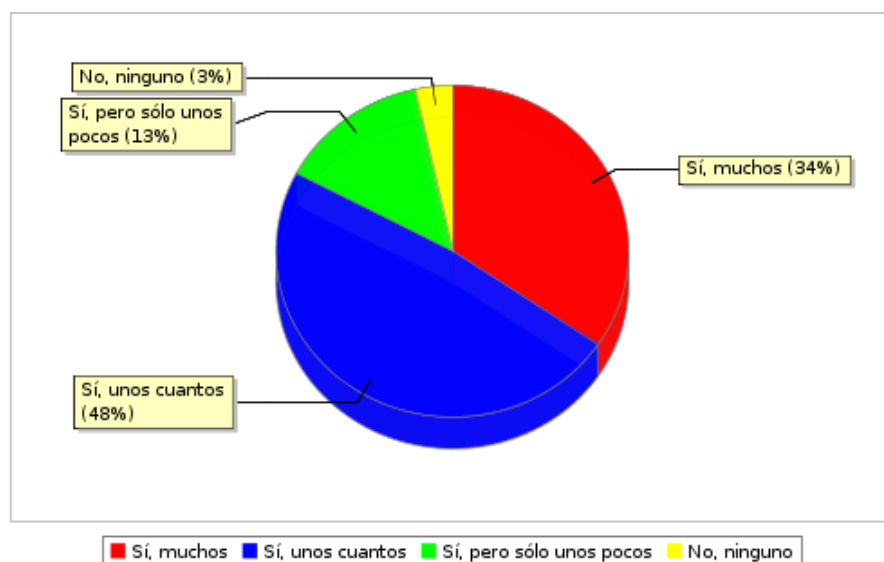


Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.5, del anexo IV)

Pregunta 3 [2.3]: ¿Conoce estudiantes latinoamericanos/as que hayan abandonado la escuela?

De acuerdo con los datos que se observan en la gráfica FS6-12 (ver página siguiente), la problemática del abandono escolar entre los y las estudiantes de origen latinoamericano es tan común como la del fracaso escolar y, al parecer, se da prácticamente en la misma proporción. Por otra parte, estos resultados son similares a los que obtuvimos en la pregunta 8 de la encuesta D1. Por tanto, teniendo en cuenta estos resultados, es posible afirmar que un porcentaje seguramente significativo de los chicos y las chicas de origen latinoamericano tienden a abandonar la escuela antes de obtener el título de graduado en ESO. Habría que hacer un estudio más detallado para indagar sobre las cifras exactas, así como sobre las causas de este problema, que por demás pueden ser similares a las del fracaso escolar.

Gráfica FS6-12 Respuesta a la pregunta 2.3: ¿Ha conocido casos de abandono escolar en estudiantes latinoamericanos?



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.6)

Pregunta 4 [2.4]: ¿De los siguientes factores cuáles suelen ser, en su opinión, las principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos/as?

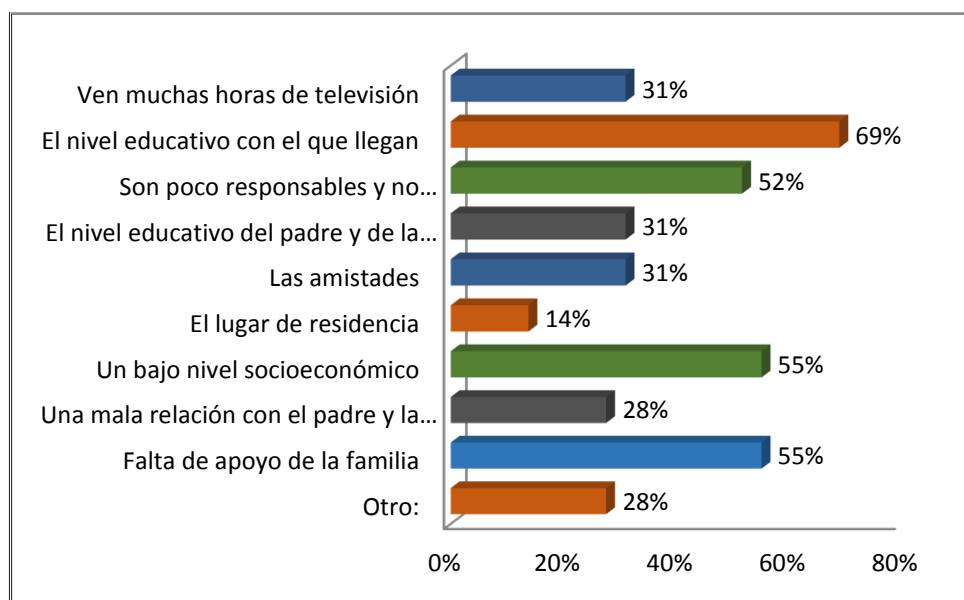
De las repuestas a esta pregunta, consignadas en la tabla PS1.7a del anexo IV y en la gráfica FS6-13 (ver páginas siguiente), podemos concluir que, desde el punto de vista del profesorado navarro, los factores que más influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos son, en orden de importancia, los siguientes: 1) el nivel educativo con el que llegan, 2) la falta de apoyo de la familia, 3) el tener un bajo nivel socioeconómico y 4) el hecho de ser poco responsables y no cumplir con sus deberes.

Los dos primeros factores de esta lista coinciden con aquellos más destacados por las directivas, según lo anotamos previamente en el análisis de la encuesta D1. En cuanto al tercer factor, el nivel socioeconómico, aunque no es una de las variables más importantes para los directores y las directoras encuestados, recordemos que, de acuerdo con muchos estudios socioeducativos⁸⁷, éste es un factor decisivo en el problema del fracaso escolar. Por tanto, no es de extrañar que aparezca en esta lista. Por último, el cuarto factor que

⁸⁷ Recordemos que en el capítulo 3 se abordó ampliamente este tema. Algunos de esos estudios son: McLoyd (1988), Laosa (1999), Gama & Meyrelles (2001), Marí-Klose et al. (2009), Fernández et al. (2010), Calero, Choi & Waisgrais (2010), entre otros.

destacan los docentes, la falta de responsabilidad, es una causa común que puede vincularse con la falta de interés por el estudio, variable mencionada reiteradamente por los propios estudiantes encuestados, tal como veremos más adelante. Entonces, podemos afirmar que, de acuerdo con estos resultados y teniendo en cuenta igualmente la teoría expuesta en el capítulo tercero, estos cuatro factores señalados por el profesorado tienen, efectivamente, una influencia significativa en los casos de fracaso escolar.

Gráfica FS6-13 Principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos en opinión de los docentes encuestados (respuestas a la pregunta 4 [2.4]).



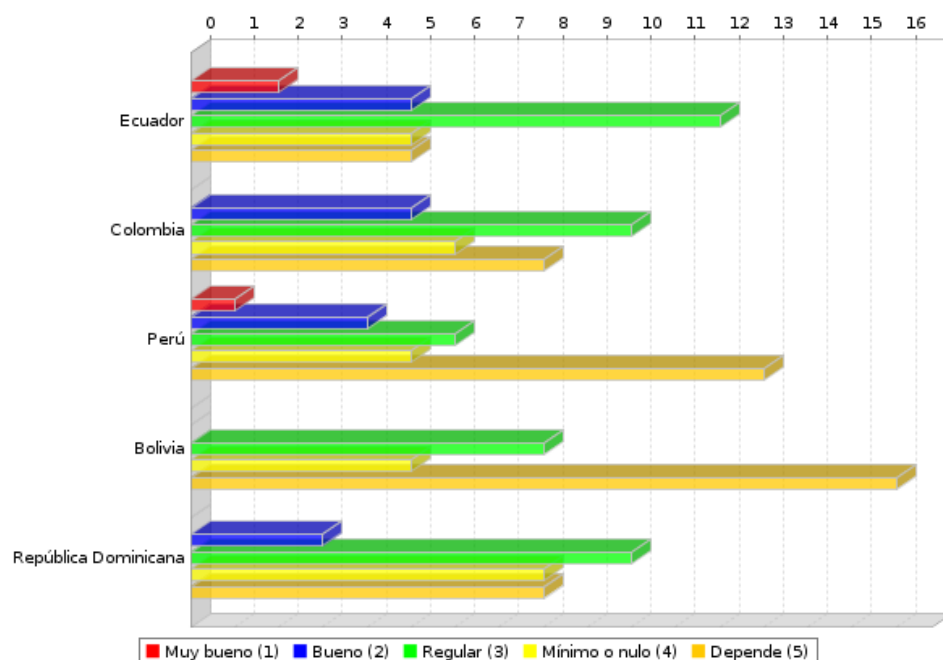
Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.7a)

En la tabla PS1.7b (anexo IV) hemos consignado las respuestas de los ocho profesores que escogieron la opción “otro”. En dichas respuestas puede observarse que aparecen sólo dos de los factores sociales propuestos por nosotros en este estudio. Dichos factores son: la falta de oportunidades (CC07) y el uso de internet (IES05). Aparece, además, mencionado dos veces uno de los factores culturales que analizamos en el capítulo 4, esto es, la dificultad de adaptación. Y uno de los profesores menciona también la falta de motivación y de ambición, lo cual reafirma la preocupación que expresan los profesores y las profesoras

en cuanto a la falta de responsabilidad que parece caracterizar a un buen número de estudiantes de origen latinoamericano.

Pregunta 5 [3.1]: Desde su experiencia, cómo valora el acompañamiento de la familia a los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el país de origen:

Gráfica FS6-14 Valoración de los docentes sobre el acompañamiento de la familia, según país de origen



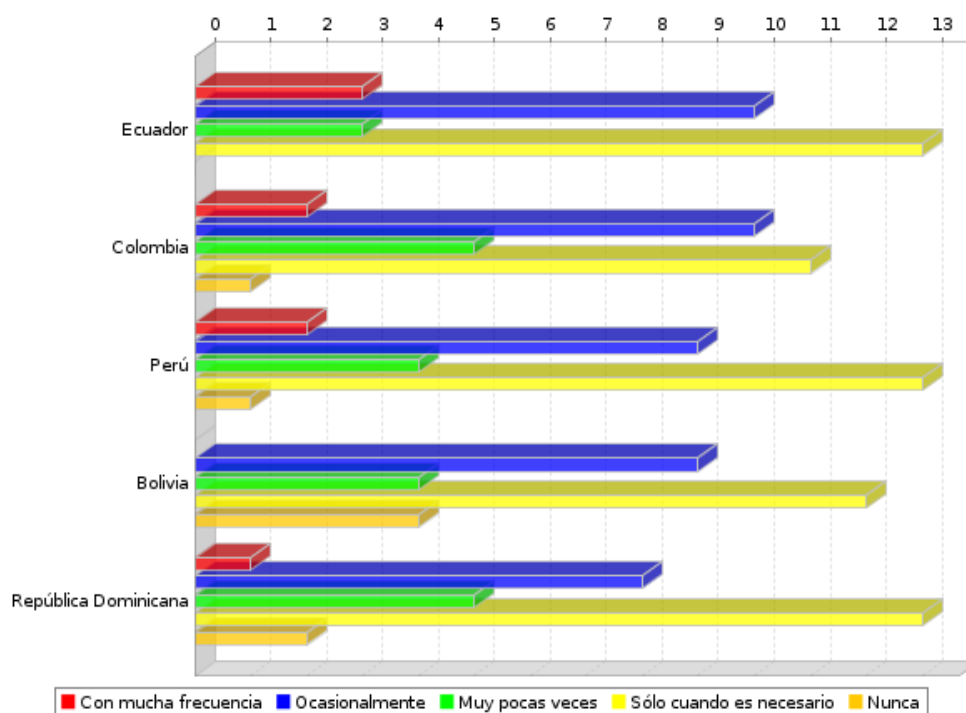
Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.8 del anexo IV)

De acuerdo con los resultados que muestra la gráfica FS6-14, podemos decir que la percepción de los docentes sobre el acompañamiento de la familia es bastante variable con respecto a cada país. En el caso de Ecuador, sólo dos docentes lo califican como “muy bueno”, y la mayoría lo valora como “regular”. En cuanto a las familias colombianas, hay una mayor variación en la percepción de los docentes sobre el acompañamiento de éstas con sus hijos e hijas, aunque con una relativa preponderancia del calificativo “regular”. Esto nos lleva a pensar que la actitud de las familias colombianas, y de los mismos alumnos y las alumnas, ante cada una de las asignaturas no es completamente homogénea, lo cual, es bastante normal.

En cuanto a los peruanos, la preponderancia de la opción “depende”⁸⁸ nos parece que es más fruto del desconocimiento, ya que, como lo vimos al inicio, este grupo tiene una menor presencia en los institutos que participaron en este proyecto. Sucede lo mismo con los y las estudiantes bolivianos. En el caso de las familias dominicanas resulta más evidente que el acompañamiento que ofrecen no es el mejor, de hecho 10 de los 29 docentes lo califican como “regular”, 8 como “mínimo” y 8 marcaron que “depende”. En cualquier caso, no podemos olvidar que la actitud y el rendimiento del alumnado en cada asignatura dependen también mucho del profesor o profesora, de la actitud y de la capacidad que estos para entablar relaciones tanto con los estudiantes, como con sus familias.

Pregunta 6 [3.2]: ¿Con qué frecuencia se comunican los padres y las madres de estudiantes latinoamericanos/as con sus tutores/as, según el país de origen?

Gráfica FS6-15 ¿Con qué frecuencia se comunica la familia con los/las tutores/as?



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.9)

⁸⁸ Depende de las condiciones socioeconómicas.

De acuerdo con los resultados que muestra la gráfica FS6-15, podemos afirmar que, en términos generales, las familias latinoamericanas tienden a comunicarse con los tutores de sus hijos o sus hijas adolescentes ocasionalmente o sólo cuando es necesario. No obstante, cabe anotar que algunos docentes han reportado que, con excepción de República Dominicana, algunas familias latinoamericanas se comunican “con mucha frecuencia”. Sin embargo, tal como se observa en la gráfica, no es la más común.

Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de este grupo, creemos nosotros que el hecho de que la comunicación tienda a ser ocasional o sólo cuando es necesaria, convierte este aspecto en un factor de riesgo que puede contribuir a gestar el fracaso escolar dentro de este colectivo. Recordemos que esta comunicación con los tutores es una variable importante del capital social tanto de las familias, como de los propios estudiantes. En nuestra opinión, las causas de esta baja comunicación pueden ser varias: horarios de trabajo de los padres y de las madres que les dificulta asistir al colegio de sus hijos con más frecuencia, apatía ante la escuela tanto de parte de los estudiantes como de los propios padres, o un temor infundado por parte de las familias bien hacia los docentes en particular, bien hacia el sistema educativo y cultural que desconocen, entre otras.

Pregunta 7 [3.3]: ¿Quiénes suelen participar con más frecuencia en las actividades extraescolares entre estudiantes latinoamericanos?

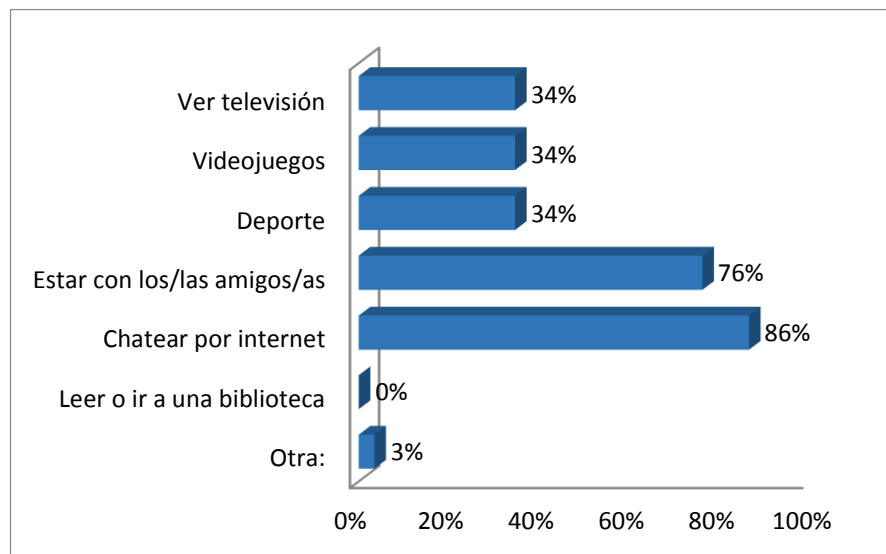
Los datos correspondientes a esta pregunta pueden verse en la tabla PS1.10 y en la gráfica PS1.1 del anexo IV. Dichos resultados muestran que, de acuerdo con algunos de los docentes encuestados, las chicas participan un poco más que los chicos en las actividades extraescolares (con una ventaja de 14 puntos). Sin embargo, tal como se observa en la gráfica PS1.1, son más los docentes que reportan que la participación es muy equitativa (10 de los 29, es decir el 34%). Estos resultados corroboran lo dicho por los directores y las directoras en las preguntas 17 y 18 de la encuesta D1. Como sabemos esta participación en actividades extraescolares es una ventaja por cuanto implica un buen grado de integración e implicación en la vida de la escuela y además puede enriquecer el capital social y cultural de los y las estudiantes que se involucran en las mismas.

Pregunta 8 [3.4]: De lo que usted sabe, ¿en qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as?

Como se ve en la gráfica FS6-16, los docentes navarros han observado que los y las estudiantes de origen latinoamericano suelen invertir su tiempo libre primordialmente en

chatear por internet y en estar con sus amigos o amigas. Sólo un docente escogió la opción “otro”, anotando que algunos de estos estudiantes invierten su tiempo libre en trabajar. Si bien sólo un profesor reporta este hecho, no debemos demeritar la observación, ya que creemos (por charlas informales que tuvimos con algunos jóvenes) que esto puede darse en varios casos y valdría la pena investigarlo más a fondo. Por otra parte, de acuerdo con nuestras observaciones y con los resultados de estas encuestas, podemos afirmar que los y las jóvenes adolescentes de origen latinoamericano no suelen usar su tiempo libre para leer, ni para ir a bibliotecas, lo cual refleja la falta de interés por la lectura, y por integrarse a las costumbres culturales y aprovechar los recursos que una ciudad como Pamplona ofrece en esta materia.

Gráfica FS6-16. En qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as, de acuerdo con los docentes encuestados



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.11, del anexo IV)

Pregunta 9 [3.5]: De lo que usted sabe, ¿para qué suelen usar más el internet los/las estudiantes latinoamericanos/as?

Las respuestas a esta pregunta están consignadas en la tabla PS1.12 y en la gráfica PS1.2 del anexo IV. De acuerdo con estos resultados, podemos afirmar que los y las estudiantes de origen latinoamericano usan el internet especialmente para conectarse a las redes sociales y chatear con sus amigos o amigas, para comunicarse con su familia y para entretenimiento. De estos tres usos, evidentemente, el primero es el más común. Por otra

parte, vale la pena subrayar que los y las docentes navarros/as han observado que el alumnado latinoamericano prácticamente no usa internet como herramienta de estudio, esto es ni para el desarrollo de sus deberes, ni para ampliar sus conocimientos. Nos parece importante tomar esto en cuenta, ya que como vimos en la fundamentación teórica, la forma como se usa esta herramienta también puede influir en el desempeño académico y en los casos más críticos, puede contribuir al fracaso escolar.

Pregunta 10 [3.6]: Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos

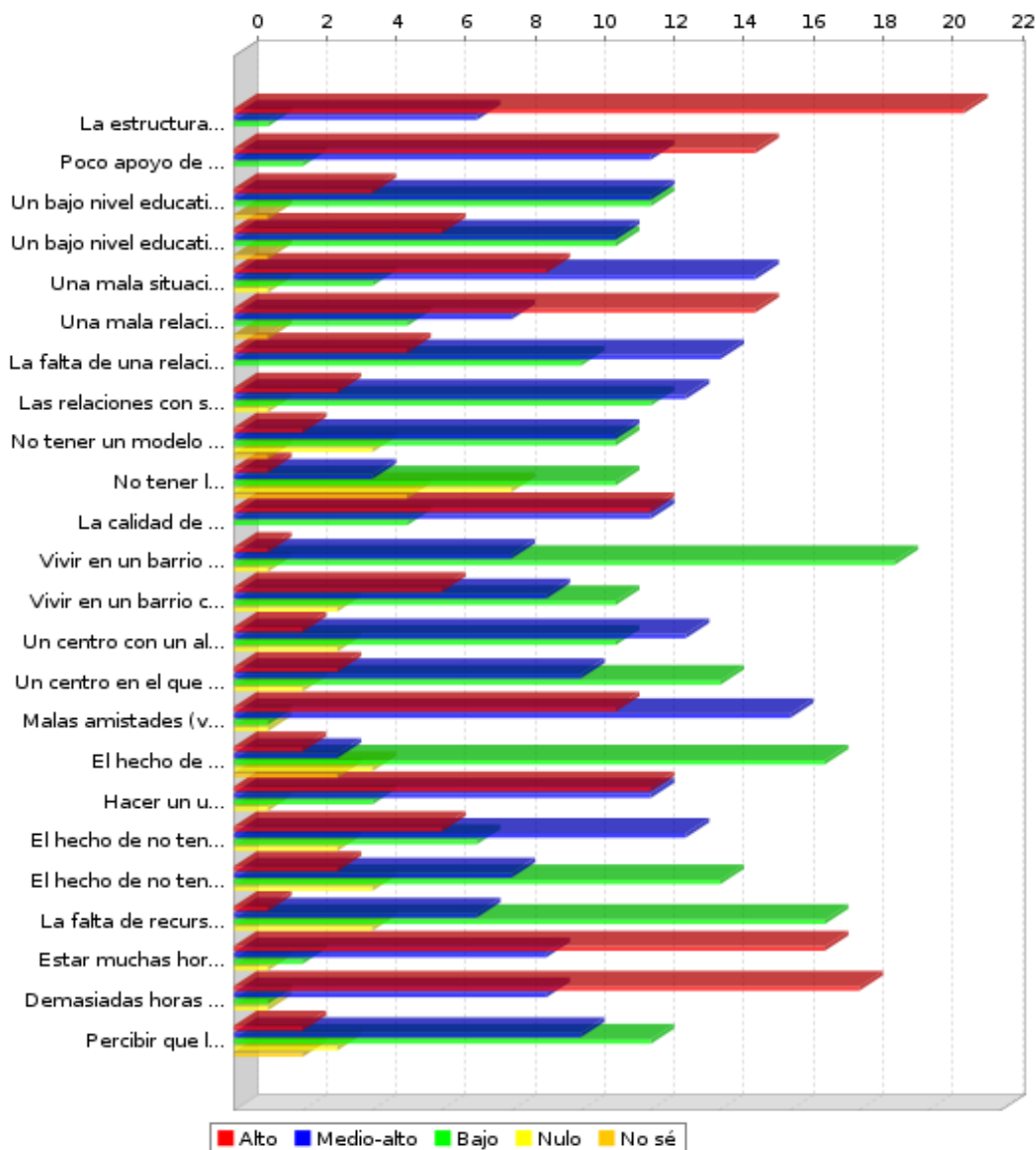
El conjunto de valoraciones que los y las docentes encuestados le dieron a las variables propuestas en esta pregunta las hemos consignado en la tabla PS1.13 del anexo IV y representado en la gráfica FS6-17. Adicionalmente hemos hecho un compendio de los factores más destacados en la tabla 6.13.

Para entender mejor los resultados que muestra esta gráfica debemos fijarnos, fundamentalmente, en las líneas rojas (“alto”) y azules (“medio-alto”). De dicha lectura se deduce que, para los profesores y las profesoras de la comunidad foral, los cinco factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos/as son, en orden de importancia los siguientes: 1) la estructura y estabilidad familiar, 2) demasiadas horas en internet, 3) poco apoyo de la familia en casa, 4) muchas horas de televisión, y 5) las malas amistades. Adicionalmente, tal como se observa en la tabla 6.13, hay otros tres factores que los docentes también destacaron casi con el mismo puntaje ($\pm 80\%$, sumando las valoraciones de “alto” y “medio-alto”), a saber: la calidad de la educación recibida en el país de origen, hacer mal uso del tiempo libre y una mala situación socioeconómica de la familia.

Si comparamos estas respuestas con las de directores y directoras, vemos que hay 10 factores que se repiten en ambas tablas (ver tabla comparativa 6.14). Si además comparamos la posición y el porcentaje (sumando “alto” + “medio-alto”) de cada ítem vemos que hay 7 factores con una alta coincidencia entre unos y otros. De esta comparación, podemos deducir entonces que los factores sociales que más influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano en Navarra son, en orden de importancia, los siguientes: 1) la estructura y estabilidad familiar, 2) poco apoyo de la familia en casa, 3) estar muchas horas viendo televisión (o jugando con videojuegos), 4) la calidad de la educación recibida en su país de origen, 5) hacer un uso inadecuado del tiempo libre, 6) una mala situación socioeconómica, 7) vivir en un barrio con problemas de droga y violencia. Por otra parte, vale la pena anotar que la composición del centro también es importante, pero para las directivas pesa

más el efecto del porcentaje de la población inmigrante como tal (ítem #14, tabla 6.11), mientras que para los y las docentes encuestados pesa más el nivel socioeconómico y sociocultural de las familias (ítem #15, tabla 6.13).

Gráfica FS6-17 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con las respuestas de los docentes a la pregunta 10 [3.6] de la encuesta PS1.



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.13)

Tabla 6.13 Factores sociales que más inciden en el fracaso escolar, de acuerdo con los resultados de la encuesta PS1 (respuestas a la pregunta 10 [3.6])

#	Factores sociales	Alto	Medio-alto	Bajo	Nulo	No sé	Alto + Medio Alto	Porcentaje
1	La estructura y estabilidad familiar	21	7	1	0	0	28	96,6%
2	Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.)	18	9	1	1	0	27	93,1%
3	Poco apoyo de la familia en casa	15	12	2	0	0	27	93,1%
4	Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos)	17	9	2	1	0	26	89,7%
5	Malas amistades (ver ayuda nota 1)	11	16	1	1	0	27	93,1%
6	La calidad de la educación recibida en su país de origen	12	12	5	0	0	24	82,8%
7	Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (ver ayuda nota 2)	12	12	4	1	0	24	82,8%
8	Una mala situación socioeconómica de la familia (en paro o con bajos ingresos)	9	15	4	1	0	24	82,8%
9	Una mala relación padre/madre - hijo/hija	15	8	5	0	1	23	79,3%
10	El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar	6	13	7	3	0	19	65,5%
11	La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado	5	14	10	0	0	19	65,5%
12	Un bajo nivel educativo de la madre	6	11	11	0	1	17	58,6%
13	Un bajo nivel educativo del padre	4	12	12	0	1	16	55,2%
14	Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia		9	11	3	0	15	51,7%
15	Un centro con un alto porcentaje de familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural	2	13	11	3	0	15	51,7%

Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes en la encuesta PS1

Tabla 6.14 Tabla comparativa de los puntajes dados por directores/as y profesores/as a los factores sociales propuestos

	Factores Sociales	Profesorado		Directivas	
		#	Porcentaje	#	Porcentaje
1	La estructura y estabilidad familiar	1	96,60%	1	100%
2	Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.)	2	93,10%	5	88%
3	Poco apoyo de la familia en casa	3	93,10%	2	100%
4	Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos)	4	89,70%	4	88%
5	Malas amistades (ver ayuda nota 1)	5	93,10%	11	71%
6	La calidad de la educación recibida en su país de origen	6	82,80%	6	76%
7	Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (ver ayuda nota 2)	7	82,80%	7	82%
8	Una mala situación socioeconómica de la familia (en paro o con bajos ingresos)	8	82,80%	8	88%
9	Una mala relación padre/madre - hijo/hija	9	79,30%	3	94%
10	Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia	14	51,70%	13	53%

Fuente: elaboración propia

Pregunta 11 [3.7]: De los factores enunciados en esta tabla, ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as? (Escríbalas en orden de importancia)

Recordemos primero que la tabla a la que hace referencia esta pregunta es la tabla de las variables propuestas en la pregunta inmediatamente anterior, tal como se estipula en la encuesta PS1 (ver anexo II). Las respuestas dadas a esta pregunta, tal como las escribieron los y las docentes, se pueden leer en la tabla PS1.14 del anexo IV. Adicionalmente, en la tabla PS1.15 (también del anexo IV) hemos organizado dichas respuestas, según el número de veces que cada variable fue señalada, así como el número de veces que cada una es nombrada en primer lugar y con base en estas dos frecuencias las clasificamos en orden de importancia. Aunque en general todos los encuestados se ciñeron a las variables propuestas, como puede observarse en la tabla PS1.14, hubo dos profesores que dieron respuestas algo diferentes, a saber:

20. “Aparte de la diferencia en el nivel de la enseñanza en su país (a lo que hay que añadir que unos pocos vienen a España sin escolarización previa), otra causa importante de fracaso escolar es la falta de hábitos de estudio y de lectura. Las malas amistades y la pertenencia a bandas son una causa determinante de fracaso, pero esta situación solo se da en unos pocos casos (al menos según mi experiencia)”. (IES06)

23. “1) *La llegada al país, la adecuación al estilo educativo, una no buena incorporación*; 2) *la edad de llegada (adolescencia)*; 3) *la falta de asimilación de la cultura del país de acogida*; 4) *Poco interés de relacionarse con compañeros españoles*; 5) *la falta de implicación familiar en lo educativo*”. (CC03-P1)

La respuesta dada por el profesor del IES06 podría clasificarse parcialmente dentro de los ítems establecidos (calidad de la educación recibida en su país de origen y las malas amistades), y, de hecho, así lo hicimos. Pero hay otras ideas que no entran dentro de la clasificación propuesta -pero no por ello son menos importantes- como son la falta de hábitos de estudio y de lectura y el hecho de pertenecer a una banda.

Por su parte, la respuesta dada por el profesor del CC03, a excepción del último ítem (que hemos clasificado como: “poco apoyo en casa”), no contempla ninguno de los factores propuestos sino que subraya otros bien diferentes (resaltados en letra cursiva). Ahora bien, tanto las dos causas adicionales enunciadas por el primer profesor (#20), como las cuatro enunciadas por el segundo (#23) entran perfectamente dentro del grupo de los factores culturales expuestos en el capítulo 4 de esta tesis, y sobre los cuales hablaremos más adelante, en la tercera parte de este capítulo.

Analizando la información recopilada, y de acuerdo con los datos registrados en la tabla PS1.15 (anexo IV), podemos afirmar que, en opinión de los profesores y las profesoras navarros que participaron en esta encuesta, hay, fundamentalmente, seis factores que inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, a saber: 1) la estructura y estabilidad familiar, 2) hacer un uso inadecuado del tiempo libre, 3) las malas amistades, 4) la calidad de la educación recibida en su país de origen, 5) demasiadas horas en internet, y 6) poco apoyo de la familia en casa.

Ahora bien, comparando estas respuestas con las de los directores y las directoras, en la última pregunta de la encuesta D1, vemos que con excepción del uso de internet, todos los demás factores se repiten, aunque no exactamente en el mismo orden. En lo referente a las horas de uso de internet, vale la pena anotar que las directivas sí mencionaron este factor en otras preguntas, tal como consta en la tabla comparativa 6.14 (ver pregunta # 10). Por tanto, podemos afirmar entonces que los seis factores sociales mencionados en

el párrafo anterior tienen una incidencia significativa en el fracaso escolar de estudiantes de origen latinoamericano. Sin embargo, haciendo un análisis más detallado de las observaciones dadas por directores y directoras, así como de las respuestas del profesorado a la pregunta número 10 de esta encuesta, concluimos que resulta más preciso establecer como causas determinantes del fracaso escolar en estudiantes inmigrantes (sean latinoamericanos o no), los mismos 10 factores expuestos en la tabla 6.10, pero en el siguiente orden de importancia:

- 1) La estructura y estabilidad familiar;
- 2) El poco apoyo de la familia en casa,
- 3) Estar muchas horas viendo televisión,
- 4) Demasiadas horas en internet,
- 5) Las malas amistades,
- 6) La calidad de la educación recibida en el país de origen,
- 7) Hacer un uso inadecuado del tiempo libre,
- 8) La mala situación socioeconómica de la familia
- 9) Una mala relación padre/madre – hijo/hija
- 10) Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia

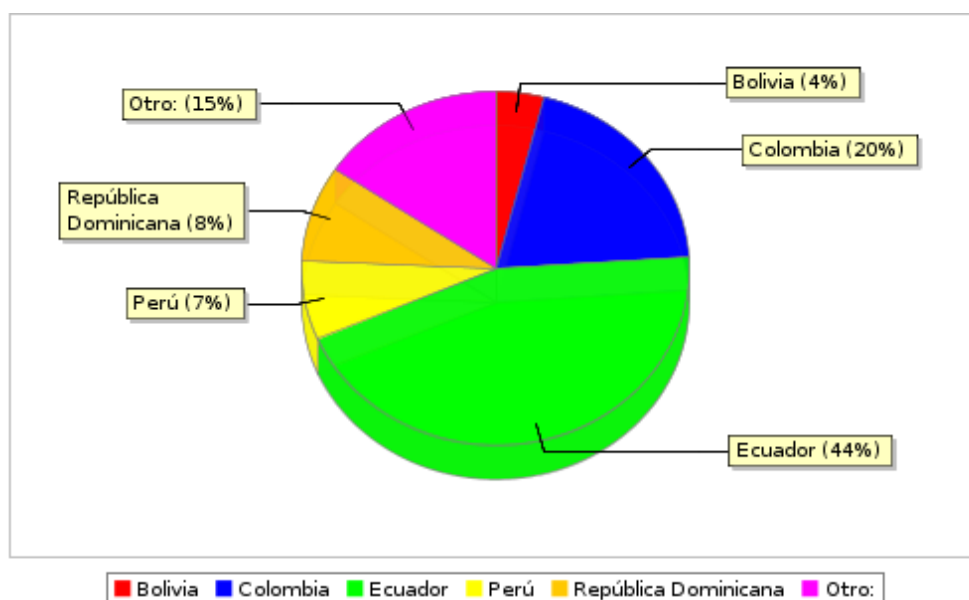
6.3.1.3 Desde la perspectiva de los/las estudiantes latinoamericanos [encuesta EST1]

Los datos generales del alumnado que respondió la encuesta EST1 (edad, sexo, país de origen, el nivel que estudia actualmente y el tipo de centro) y que presentamos a continuación, corresponde a la información recopilada en las preguntas 1 (1.3), 2 (1.6), 3 (1.5), 4 (1.7) y 5 (1.4). Recordemos que los números entre paréntesis corresponden a la numeración de la encuesta en formato digital.

En la encuesta EST1, participaron 147 varones (58%) y 103 mujeres (41%), para un total de 250 estudiantes⁸⁹, de los cuales 158 (el 63%) estudiaban en institutos públicos de educación secundaria y el resto, 92 (el 36%), en colegios concertados. Estos datos se ilustran en las gráficas EST1.1 y EST1.2 del anexo IV. En la Gráfica FS6-18, así como en las tablas 6.16 y 6.17, puede observarse la composición de la muestra según país de origen. De acuerdo con los datos registrados, el mayor porcentaje (44%), corresponde a estudiantes ecuatorianos, seguido por el de los/las colombianos/as (20%). Luego, dentro de los países escogidos para el estudio, les siguen en orden descendente, República Dominicana (8%), Perú (7%) y, por último, Bolivia (4%). En el intermedio aparece el porcentaje correspondiente a “otros países” (15%), cuya distribución detallamos en la tabla 6.15. Esta distribución porcentual de los países latinoamericanos está perfectamente de acuerdo con los datos generales presentados en la primera parte de este capítulo. Es decir, la muestra es un reflejo de la realidad.

⁸⁹ Esta cifra ya lleva descontadas las encuestas que no tuvimos en cuenta para las estadísticas que presentamos en este apartado. Como ya lo anotamos en el capítulo anterior en total anulamos 26 encuestas, la mayoría de ellas porque estaban incompletas o porque vimos claramente que el estudiante no había respondido las dos encuestas (la EST1 y la EST2) honestamente.

Gráfica FS6-18 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, según país de origen.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla 6.20

En cuanto al grado, en el momento en que se realizó la encuesta, el 36,8% de la muestra cursaba 3º de la ESO, el 41,2% cursaba 4º y el 22% restante estaba en algún curso de PCPI. En cuanto a los alumnos de 4º de la ESO, los resultados de la encuesta nos dicen que un 12,8% del total de la muestra estaban matriculados en la Opción A (Ciencias), un 8,4% en la opción B (Letras), un 8,8% en la opción C (formación profesional) y un 11,20% en diversificación curricular (ver gráfica FS6-2). Ahora bien, si tomamos en cuenta sólo el total de alumnos y alumnas de 4º de la ESO, es decir 103 estudiantes, el porcentaje de estudiantes que cursaban diversificación curricular sería del 27,18%. Desde el punto de vista de la teoría y de otros estudios previos relacionados con el tema de nuestra tesis, estos alumnos matriculados en diversificación curricular serían los que están en mayor riesgo de sufrir un fracaso escolar.

Tabla 6.15 País de origen de los estudiantes encuestados

País de Origen	Número de estudiantes	Porcentaje sobre total
Bolivia	10	4%
Colombia	50	20%
Ecuador	111	44%
Perú	18	7%
República Dominicana	22	8%
Otro	39	15%

Fuente: elaboración propia.

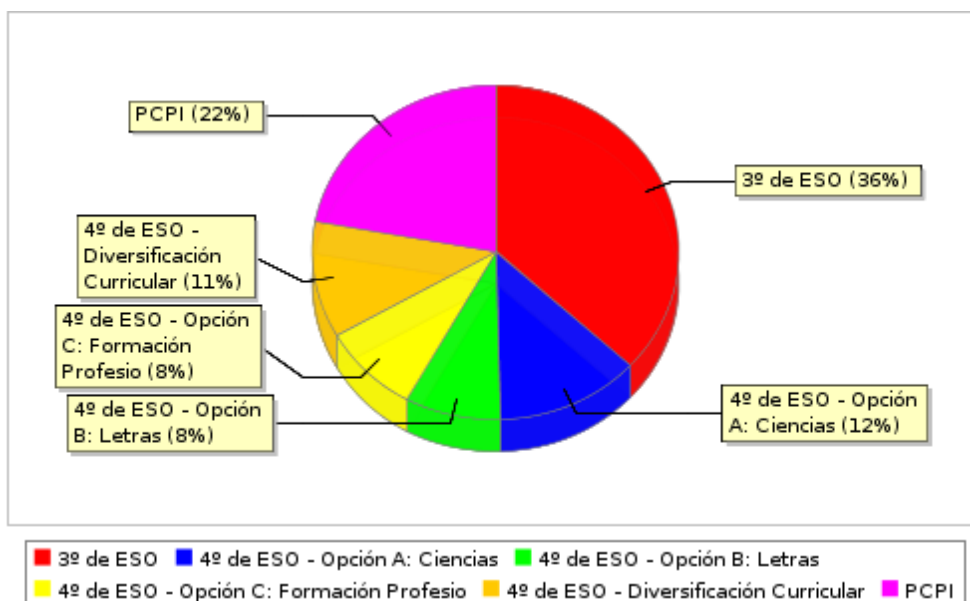
Tabla 6.16 Estudiantes de “otros países” de América Latina

Argentina	Brasil	Chile	Cuba	México	Panamá	Paraguay	Venezuela
10	10	3	5	2	3	1	5

Fuente: elaboración propia.

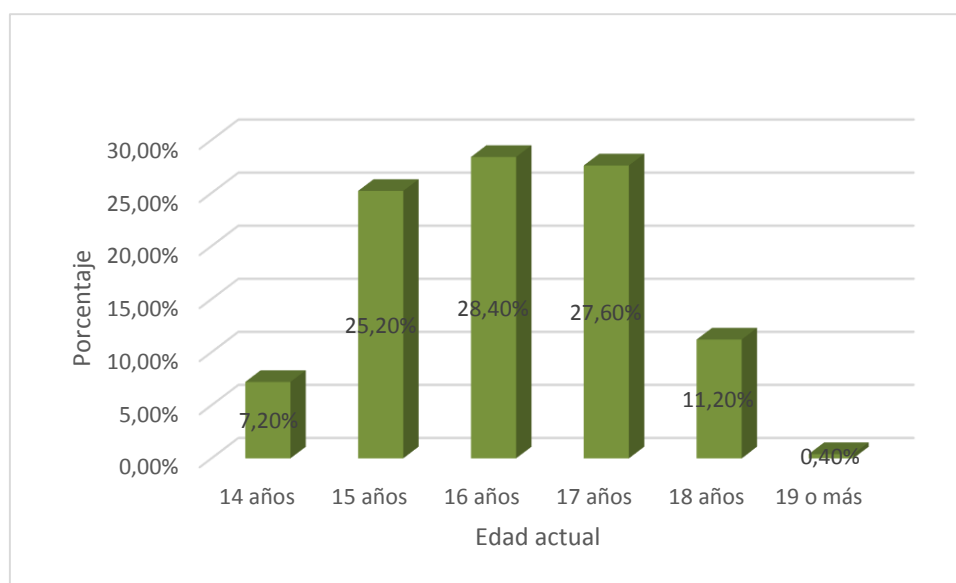
Por otra parte, en la gráfica FS6-19 ilustramos la distribución de las edades de los alumnos y las alumnas en el momento de responder la encuesta. De acuerdo con dicha gráfica, el 7,20% de los encuestados tenía catorce años, el 25,2% tenía quince, el 28,4% dieciséis, el 27,6% diecisiete, el 11,2% dieciocho y un 0,4% diecinueve. Esto significa que más del 50% de los y las estudiantes encuestados tenían entre 15 y 16 años, edades clave en la vida escolar en las que muchos suelen presentar las pruebas PISA y, más importante aún, dentro del sistema educativo español, empiezan (o deberían empezar) a plantearse su futuro: seguir hacia el bachillerato, hacer un curso de formación profesional, pensar en una carrera universitaria, o incluso algunos/as deciden dejar de estudiar y conseguir un trabajo. También vale la pena anotar que más del 30% de la muestra es mayor de 16 años, que, para el estudio que estamos realizando, es una edad significativa, por cuanto la mayoría de los y las estudiantes que fracasan o abandonan la escuela lo hace en esas edades.

Gráfica FS6-19. Alumnado latinoamericano que participó en la encuesta, distribuido por curso



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.2, del anexo IV.

Gráfica FS6-20. Edad actual al momento de contestar la encuesta



Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.3

Un factor de riesgo mencionado por algunos estudios es el referente al hecho de tener o no la edad idónea para cada curso (Fernández et al, 2010; Lozano, 2003). Aquellos estudiantes que estén por encima de la edad que les corresponde tienen mayores probabilidades de desembocar en un fracaso escolar. Para determinar la tasa de idoneidad del alumnado latinoamericano que participó en este estudio, nos hemos limitado a analizar las edades de los y las estudiantes de 3º y 4º de la ESO, que corresponden al 78% de la muestra. Dichos datos están registrados en las tablas EST1.4 y EST1.5, del anexo IV. Al hacer la comparación correspondiente entre edad y nivel, hemos podido ver que en 3º de la ESO un 35,9% del alumnado tiene más de 15 años (edad idónea para ese curso) mientras que en 4º de la ESO, un 42,7% está por encima de la edad que le corresponde (16 años). Son, sin lugar a dudas, cifras bastante altas, y que nos invitan a la reflexión y al análisis, pues –si nos ceñimos a los resultados de otros estudios (Fernández et. al., 2010; Calero et. al., 2010)– estos porcentajes representarían una porción de la población de estudiantes de origen latinoamericano que está en riesgo de fracaso escolar en la Comunidad Foral de Navarra.

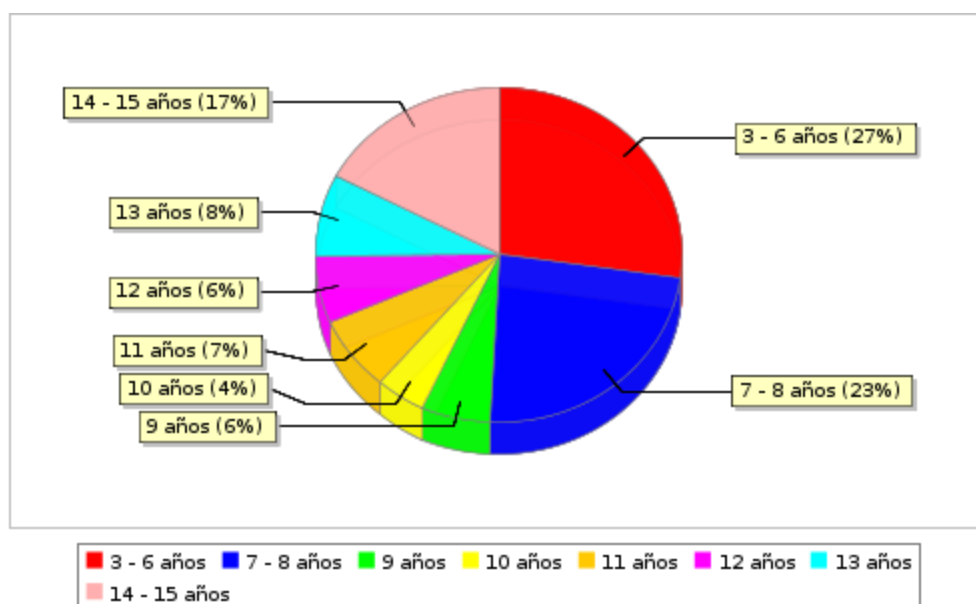
Hasta aquí los datos generales de la muestra de estudiantes que participaron en la encuesta EST1. Ahora continuaremos con el análisis correspondiente a la información que hemos obtenido, con el fin de conocer mejor la realidad del alumnado latinoamericano en Navarra, así como las posibles causas del fracaso escolar dentro de dicho colectivo.

-Interpretación de los datos obtenidos en la encuesta EST1-

Pregunta 6 [1.8]: ¿A qué edad ingresó a la escuela cuando llegó a España?

Como puede verse en la gráfica FS6-21, el 50% del alumnado latinoamericano ingresó a la escuela con menos de 8 años, mientras que el 44% lo hizo con 10 o más años, que de acuerdo con las teorías expuestas en el cuarto capítulo, sería la población que tendría más problemas para integrarse y además estaría en un mayor riesgo de fracaso escolar. No cabe duda de que es un porcentaje bastante significativo y es una población que merece una especial atención tanto por parte de la escuela como de otros agentes sociales que puedan facilitar el proceso de integración de estos jóvenes y sus familias.

Gráfica FS6-21. Edad de ingreso al sistema educativo en España



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.6, anexo IV.

Pregunta 7 [1.9] ¿A qué curso ingresó, cuando llegó a España?

De acuerdo con los datos de la tabla 6.17, un 41,6% de los y las alumnos latinos/as comenzaron su vida escolar en España en 5° de educación primaria o en niveles superiores a este, lo cual está, como era de esperarse, en concordancia con los datos obtenidos en la pregunta anterior. Debemos tener en cuenta además que, por lo general, los y las estudiantes de origen latinoamericano son matriculados en un curso inferior a la edad que les corresponde, es decir que aquellos que ingresaron a 5° lo hicieron, seguramente, con 11 años cumplidos, aunque les correspondía –según las normas que rigen el sistema educativo español- entrar a 6° de educación primaria. Este hecho ya les implica entrar con una desventaja. No obstante, habría que analizar realmente hasta qué punto esta medida los beneficia o no. Paralelamente sería positivo hacer un estudio comparativo de los currículos de uno y otro lado, especialmente con los países analizados en este estudio.

Tabla 6.17 Curso de ingreso al llegar a España

Curso de ingreso	# de estudiantes	Porcentaje
1°, 2° ó 3° de educación infantil	40	16,0%
1° ó 2° de educación primaria	66	26,4%
3° de Ed. Primaria	25	10,0%
4° de Ed. Primaria	15	6,0%
5° de Ed. Primaria	16	6,4%
6° de Ed. Primaria	12	4,8%
1° de la ESO	28	11,2%
2° de la ESO	26	10,4%
3° de la ESO	17	6,8%
4° de la ESO	5	2,0%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la encuesta EST1.

Pregunta 8 [1.10] En qué tipo de colegio estudiaba en su país:

Las respuestas a esta pregunta están registradas en la tabla EST1.6 y en la gráfica EST1.4, del anexo IV. De acuerdo con dichos datos, el 46,8% de los y las estudiantes encuestados, antes de venir a España, estudiaron –en su país de origen– en un colegio público, mientras que un 33,2% lo hicieron en uno privado. Como lo subrayamos en los capítulos 3 y 4, los colegios públicos que conforman los sistemas educativos de los países de América Latina, son centros que están conformados en su gran mayoría por familias de escasos recursos económicos. Por otra parte, en muchos casos, son colegios que no tienen un buen nivel académico, por lo menos no en comparación con los colegios privados de esos países, y podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que tampoco en comparación con los centros e institutos públicos españoles. Por lo tanto estos porcentajes nos ofrecen una idea del tipo de alumnado de origen latinoamericano que suele ingresar a los institutos y colegios de Navarra, sobre todo en cuanto al nivel socioeconómico y sociocultural del mismo.

Pregunta 9 [1.11] Dónde estaba localizado su colegio:

Las respuestas a esta pregunta se pueden observar en la tabla EST1.7 y en la gráfica EST1.5, del anexo IV. De acuerdo con estas respuestas, el 74,4% de los y las estudiantes encuestados estudiaron, en su país de origen, en un colegio ubicado en una ciudad, mientras que sólo un 10,8% lo hicieron en un colegio ubicado en una zona rural. Podemos suponer que éstos últimos sean los que hayan llegado con mayores deficiencias y por lo tanto con mayores necesidades de apoyo para su adaptación y para el desarrollo de su aprendizaje. En cuanto a los que estudiaron en un colegio ubicado en una zona urbana, debemos sólo decir que no tenemos los elementos suficientes para saber con exactitud cuál puede haber sido la calidad de la educación recibida en su país de origen. Como ya lo mencionamos en su momento, la calidad educativa en América Latina es muy heterogénea.

Pregunta 10 [1.12] Nacionalidad del padre;

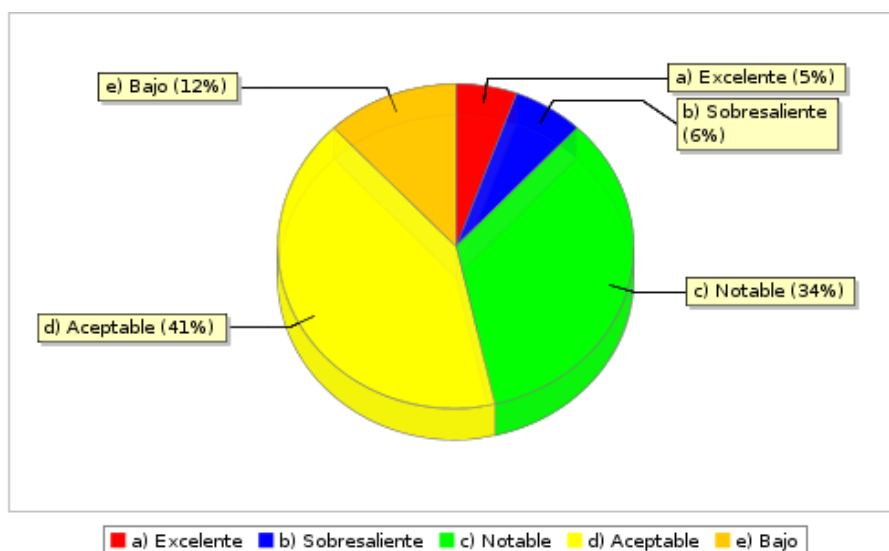
Pregunta 11 [1.12] Nacionalidad de la madre.

Las respuestas a estas dos preguntas pueden verse en el anexo IV (tablas ES1.9 y EST1.10, respectivamente). De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes, cabe anotar que prácticamente el 100% de la población estudiantil encuestada proviene de familias donde el padre o la madre o ambos son originarios de algún país latinoamericano. Esto es un dato importante porque confirma el origen de los y las estudiantes que participaron en el estudio y nos permite asegurar que la muestra efectivamente responde a los objetivos de la investigación.

Pregunta 12 [1.14] ¿Cómo califica usted su rendimiento en la escuela?

Como puede observarse en la gráfica FS6.22, así como en los datos de la tabla EST1.11 (anexo IV), más del 50% de los y las estudiantes latinoamericanos juzgan que su rendimiento en la escuela está entre bajo y aceptable, lo cual reafirma, en cierta medida, la percepción que sobre ellos y ellas tienen los profesores y las profesoras de los institutos de secundaria, tal como ya lo anotamos al analizar las respuestas correspondientes en la encuesta PS1. Hay que subrayar también que el 34,4% califica su rendimiento como notable, el 3,2% como suficiente y un exiguo 1,6% como excelente. Estos resultados nos hacen ver que dentro de este colectivo hay estudiantes, chicos o chicas, que presentan un muy buen desempeño académico, pero la tendencia es más hacia un rendimiento aceptable o bajo.

Gráfica FS6-22 Calificación del propio rendimiento en los/las estudiantes de origen latinoamericano



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.11

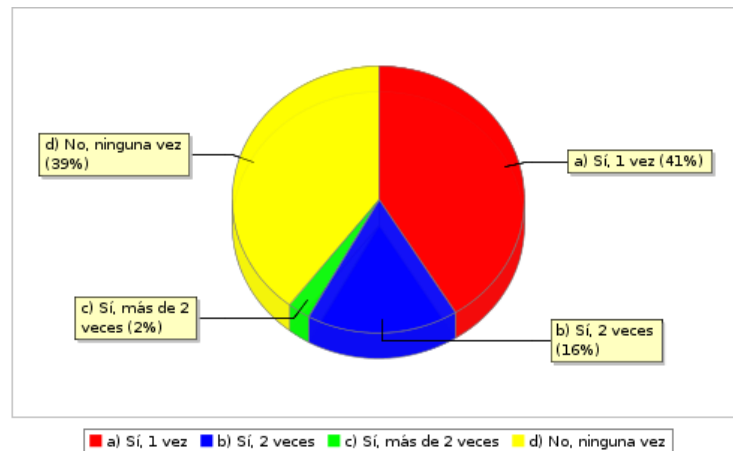
En la tabla EST1.12 (anexo IV) mostramos la autoevaluación del rendimiento diferenciada por sexo. De acuerdo con esos resultados, podemos decir que no hay una diferencia marcada entre los chicos y las chicas de origen latinoamericano. Es decir, la tendencia es la misma que la de todo el conjunto. Vale la pena destacar sólo que el porcentaje de hombres que califican su rendimiento como excelente es mayor que el de las mujeres; igualmente sucede con el porcentaje de hombres que han reportado tener un bajo rendimiento. El primer resultado difiere un poco de otros estudios en los cuales se ha determinado que las mujeres suelen presentar un mejor rendimiento, a nivel general, que los hombres (Calero, Choi & Waisgrais, 2010). El segundo resultado, por otra parte, corrobora la tendencia de los adolescentes varones a presentar un rendimiento global más bajo que las mujeres (Fernández et al., 2010, Calero, Choi & Waisgrais, 2010).

Pregunta 13 [1.15] Desde su llegada a España, ¿ha tenido que repetir algún curso?

Tal como lo exponen Fernández, Mena & Riviere (2010), Calero (2008), Marchesi & Pérez (2003), Lozano (2003), Burgaleta, Valverde & Fernández (1988), entre otros, la repetición de curso es un factor de riesgo que predice el fracaso escolar. De acuerdo con la

gráfica FS6-23, más del 60% de los y las estudiantes de origen latinoamericano han repetido al menos un curso desde su llegada a España. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo expuesto por los autores antes mencionados, podemos afirmar que éste sería el porcentaje de la población de estudiantes latinos/as que estaría en riesgo de no obtener el título de graduado en ESO, al menos desde esta perspectiva. Ahora bien, dentro de este grupo, aquellos y aquellas que han repetido 2 o más veces (el 16% y el 2%, respectivamente), tienen, ciertamente, un riesgo mayor. De cualquier manera, el hecho de repetir, al menos 1 curso, ya es un tipo de fracaso al que deben enfrentarse estos jóvenes y sus familias. Dado que es un porcentaje bastante alto, sugerimos hacer un estudio para analizar esta situación en particular.

Gráfica FS6-23 Frecuencia con que los y las estudiantes latinoamericanos/as repiten curso

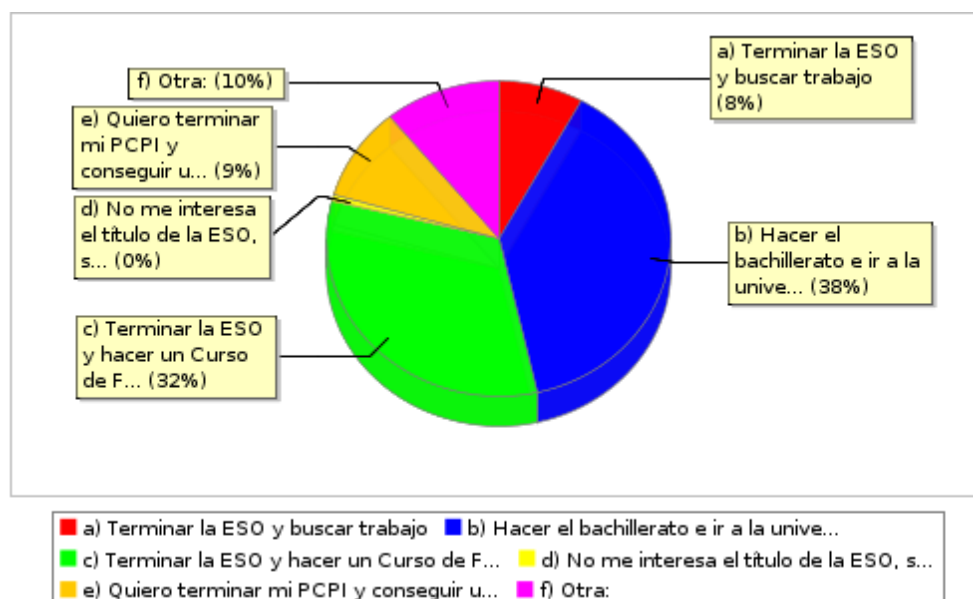


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.13

Pregunta 14 [1.16] De las siguientes opciones escoja la que mejor define sus expectativas.

En el capítulo tercero señalábamos que las expectativas o las aspiraciones personales marcan en buena medida las trayectorias académicas y laborales de los individuos. De la misma manera subrayamos que dichas expectativas están condicionadas, en muchos casos, por los contextos sociales, económicos y culturales en los que una persona, sea hombre o mujer, crece; expusimos también en ese capítulo cómo varios autores han señalado la influencia de los factores socioculturales en las expectativas, tales como: Hundeide (2005), Brickman & Miller (2001), Ogbu & Matute-Bianchi (1986). Y es justamente de aquí que se desprende la importancia de esta pregunta.

Gráfica FS6-24. Expectativas de los y las estudiantes de origen latinoamericano

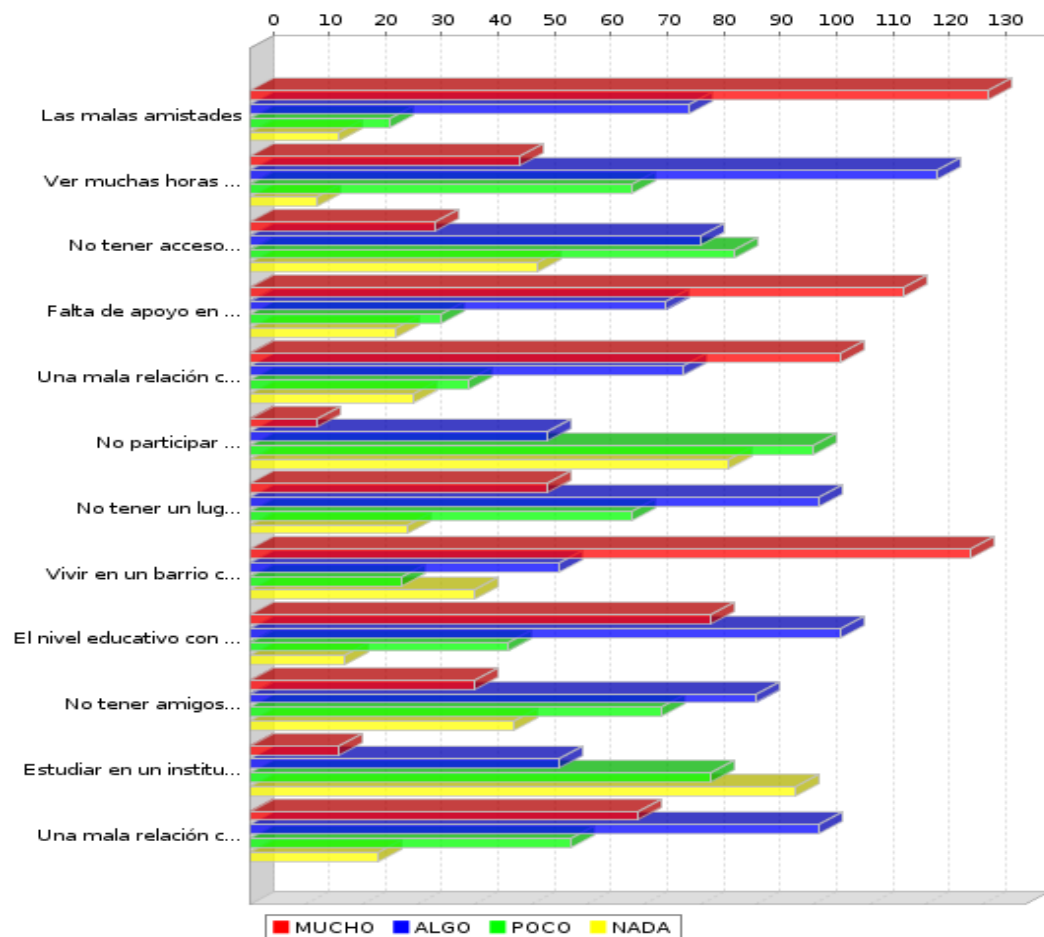


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.14 (anexo IV)

En las respuestas a esta pregunta podemos observar que, en general, la comunidad latinoamericana da un valor significativo al estudio. Si bien es cierto que las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias latinoamericanas que viven en la Comunidad Foral de Navarra no son las más altas, tampoco llegan a ser tan precarias como para condicionar sus expectativas a los niveles más bajos, esto es: no querer terminar la ESO o aspirar sólo a obtener el título de graduado en educación secundaria, o terminar el PCPI y conseguir un trabajo. Como se ve en la gráfica FS6-24 y en la tabla EST1.14 (anexo IV) estas tres opciones sólo fueron señaladas por el 0,8%, el 8,0% y el 9,6% del total de estudiantes encuestados respectivamente. En cambio, un 38,4% ha manifestado querer hacer el bachillerato e ir luego a la universidad, y un 32,4% señalaron como su expectativa terminar la ESO y hacer un curso de formación profesional. Estas expectativas, creemos nosotros, pueden contrarrestar la influencia negativa de otros factores que pudiesen llevar a que un chico o a una chica latinoamericano/a definitivamente no logre obtener el título de graduado en ESO.

Pregunta 15 [2.1] Diga, en su opinión, en qué grado pueden influir los siguientes factores en el fracaso escolar de un chico o chica latinoamericano/a⁹⁰:

Gráfica FS6-25. Factores sociales que influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano (respuestas de los estudiantes a la pregunta 15 [2.1])



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.15 (anexo IV)

De acuerdo con los resultados que ilustra la gráfica FS6-25, los factores que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano –en opinión de ellos mismos– son, en orden de importancia: 1) las malas amistades, 2) vivir en un barrio

⁹⁰ Esta pregunta hace referencia a los factores mencionados en la tabla que corresponde a esta pregunta en la encuesta EST1 (ver anexo II)

con problemas de droga y violencia, 3) la falta de apoyo en casa y 4) una mala relación con el padre o con la madre.

Tabla 6.18 Distribución porcentual de las respuestas de los/las estudiantes sobre los factores sociales que influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano

Factor que influye	Mucho	Algo	Poco	Nada	M+A
Las malas amistades	52,4%	31,2%	10,0%	6,4%	83,6%
Ver muchas horas de televisión	19,2%	48,8%	27,2%	4,8%	68,0%
No tener acceso a internet	13,2%	32,0%	34,4%	20,4%	45,2%
No tener apoyo en la familia	46,4%	29,6%	13,6%	10,4%	76,0%
Una mala relación con el padre o la madre	42,0%	30,8%	15,6%	11,6%	72,8%
No participar en actividades extraescolares	4,8%	21,2%	40,0%	34,0%	26,0%
No tener un lugar adecuado para estudiar en casa	21,2%	40,4%	27,2%	11,2%	61,6%
Vivir en un barrio con problemas de droga violencia	51,2%	22,0%	10,8%	16,0%	73,2%
El nivel educativo con el que llega de su país de origen	32,8%	42,0%	18,4%	6,8%	74,8%
No tener amigos o familiares con altas expectativas educativas	16,0%	36,0%	29,2%	18,8%	52,0%
Estudiar en un instituto con un alto porcentaje de inmigrantes	6,4%	22,0%	32,8%	38,8%	28,4%
Una mala relación con los profesores o las profesoras	27,6%	40,4%	22,8%	9,2%	68,0%

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, vale la pena anotar que los factores antes mencionados no son los únicos que tienen mucha o alguna importancia para los y las jóvenes encuestados. Es necesario mirar los datos con más detalle. Para ello, teniendo en cuenta los datos de la tabla EST1.15 (ver anexo IV), hemos tomado tres puntos de referencia: el porcentaje de la columna “mucho”, el de la columna “algo” y la suma de estos dos porcentajes (última columna). En la tabla 6.19 resaltamos (en gris oscuro) aquellos factores que tienen un puntaje superior al 40% en la primera columna (grado: mucho) y que corresponden exactamente a

los factores antes mencionados; luego resaltamos (en gris claro) los factores con un puntaje también superior al 40%, pero en la segunda columna (esto es, grado: algo). Por último, para clasificarlos en orden de importancia, hemos tomado como referencia la suma de “mucho” y “algo” que puede leerse en la última columna de la misma tabla 6.19.

Un aspecto a resaltar de los datos recopilados en esta pregunta es que de los 12 factores sugeridos en la tabla 6.19, para los y las estudiantes encuestados sólo 3 de ellos influyen poco o nada en el fracaso escolar. Los demás influyen mucho o algo y por lo mismo los tomamos en consideración. Si bien es cierto que los parámetros utilizados en la encuesta no representan una medida precisa, sí ofrecen una idea clara sobre la opinión de los estudiantes con respecto a este tema. Por otra parte, cabe anotar que las cifras que vemos, tanto en la gráfica FS6-25 como en la tabla 6.19, muestran cómo también los más jóvenes perciben, de alguna manera, la multidimensionalidad de esta problemática. Ahora bien, es muy probable que no hayan tenido nunca antes la oportunidad de reflexionar a fondo sobre el fracaso escolar y sus posibles causas, pero creemos que estas encuestas han sido y son un buen y necesario punto de partida.

En síntesis, con base en todos estos datos, podemos afirmar que, desde el punto de vista de los y las estudiantes, los principales factores sociales que influyen en el fracaso escolar, según grado de importancia, son los siguientes:

- 1) **Mucho:** a) Las malas amistades, b) vivir en un barrio con problemas de drogas y violencia, c) la falta de apoyo en la familia y, d) tener una mala relación con el padre o la madre
- 2) **Algo:** a) El nivel educativo con el que llegan de su país de origen, b) una mala relación con los profesores y las profesoras, c) ver muchas horas de televisión, d) no tener un lugar adecuado para estudiar en casa y, e) no tener amigos o familiares con altas expectativas educativas.

Si comparamos estas respuestas con los factores sociales señalados por directivos y docentes, vemos que hay notables diferencias, no sólo en los factores mencionados sino, sobre todo, en el orden de importancia de los mismos. De todas maneras, si entrecruzamos la información obtenida en las tres encuestas (D1, PS1 y EST1), los factores que se repiten son: 1) la falta de apoyo de la familia en casa, 2) ver muchas horas de televisión, 3) las malas amistades, 4) el tener una mala relación con el padre o la madre, 5) el nivel educativo con el que llegan (o, lo que es lo mismo la calidad de la educación recibida en el país de origen), y 6) vivir en un barrio con problemas de droga y violencia.

Pregunta 16 [2.2] ¿Además de los factores que aparecen en la tabla anterior, hay algún otro que usted crea influye significativamente en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?

Las respuestas a esta pregunta están registradas, tal como los estudiantes las escribieron, en la tabla EST1.16 (del anexo IV). Con el fin de facilitar la interpretación de dichas respuestas, las hemos clasificado en 21 categorías (ver tabla 6.19), de las cuales ocho corresponden a los factores sociales propuestos. En dicha tabla, al frente de cada categoría aparece el número de respuestas relacionadas y en la tercera columna exponemos algunos ejemplos que corresponden a dicha categoría. En la tabla EST1.16 del anexo IV pueden verse todas las respuestas, junto con su respectiva categoría.

Ahora bien, antes de hacer el análisis respectivo, queremos anotar que a esta pregunta 124 estudiantes (el 49,6%) contestaron que “ninguno” o “no sé”. De estos, 47 (el 18,8% del total) son chicas y 77 (el 30,8%) son chicos. Por otra parte de los 55 estudiantes de PCPI que participaron en esta encuesta, 32 contestaron que “ninguno” (o respuestas similares), lo que corresponde al 58% de este grupo. Estos porcentajes son, sin lugar a dudas, significativos y pueden leerse de dos maneras: o bien la lista que ofrecimos es bastante completa y, al parecer, abarca las causas más importantes del fracaso escolar o más bien los chicos y las chicas que así contestaron no tenían mucho interés en dar su opinión. Ambas opciones son válidas, pero por ahora no tenemos suficientes elementos de juicio para afirmar una cosa o la otra.

De acuerdo con las observaciones anotadas por los estudiantes y según la clasificación que hemos usado en la tabla 6.19, podemos decir que las principales causas del fracaso escolar entre estudiantes de origen latinoamericano son las siguientes: 1) La falta de interés en el estudio, 2) la discriminación y 3) los problemas de integración y de adaptación cultural. Y en menor grado están: a) el mal uso del tiempo libre; b) el contexto familiar; c) el nivel educativo que se trae; d) el desarraigo; e) las amistades y f) los problemas de autoestima. Aunque se les pedía que anotaran otros factores adicionales a los propuestos en la pregunta inmediatamente anterior, vemos que hay dos factores que persisten, a saber: el nivel educativo que se trae y las amistades. Esto, nos parece, resalta la importancia de estos dos factores, independientemente de la frecuencia con la que fueron nombrados en esta pregunta.

Tabla 6.19 Otros factores que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con los propios estudiantes (respuestas a la pregunta No. 16)

Categoría	No. Total de opiniones relacionadas	Algunas de las observaciones relacionadas
1) El desarraigo	5	(4) <i>"Y pues al extrañar tanto su vida en su país de origen, es decir a su familia y amigos"</i> (4) (CC02) (128) <i>"El dejarlo todo y volver a empezar de nuevo"</i> (IES02) (131) <i>"Venir a un país del que no conoce nada y dejar una vida atrás, es difícil de superar"</i> (IES02)
2) La discriminación	19	(2) <i>"El racismo de algunos de los compañeros"</i> (CC01) (25) <i>"La discriminación por parte de los profesores. Apartan a los alumnos en otro grupo de apoyo cuando no lo necesitan o porque creen que no pueden llegar al nivel requerido."</i> (CC01) (64) <i>"Que algunos de los profesores no les dan la mayor importancia a estudiantes latinoamericanos"</i> (IES01) (177) <i>"El sentirse excluido crea una especie de rechazo hacia el colegio, algunos no quieren ir porque se sienten mal"</i> (CC03) (223) <i>"El racismo que ciertas personas tienen a los inmigrantes."</i> (IES07)
3) La falta de interés y motivación	37	(9) <i>"No dedicar el tiempo suficiente a los estudios, por salir a la calle con los amigos."</i> (CC02) (13) <i>"Las pocas ganas de estudiar por emplear su tiempo en otras cosas"</i> (CC02) (27) <i>"No estudiar a menudo, y pasar el rato no haciendo nada."</i> (CC01) (37) <i>"Se dejan llevar por la vagancia"</i> (IES05) (42) <i>"Si no atiendes nada en clase influye mucho o bien si no haces caso a lo que se te explica"</i> (IES05) (51) <i>"No tener aspiraciones para luchar por ellas"</i> (IES05) (93) <i>El no prestar atención a los profesores, en no preocuparse por los estudios</i> (IES04) (143) <i>"Mostrar poco interés en los estudios y el poco esfuerzo"</i> (IES02) (159) <i>"Tener poca visión de futuro y no llegar a formarse metas"</i> (CC04) (191) <i>"La falta de motivación tanto mía como de la familia..."</i> (IES10) (193) <i>"Yo mismo."</i> (IES10) (214) <i>"La falta de interés en salir adelante."</i> (IES06) (230) <i>"La autentica verdad por la que los latinoamericanos fracasan es por la vagancia y la expectativa de aparentar una personalidad que no es la tuya."</i> (IES07) (245) <i>"El no poner empeño por mi mismo desde que empecé a estudiar"</i> . (CC06)

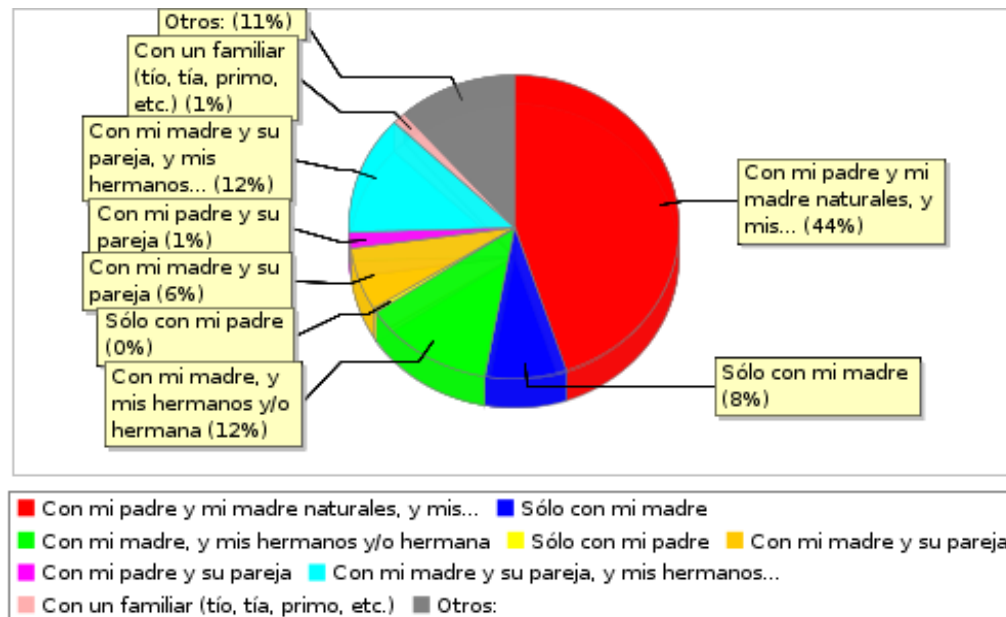
<i>(continuación Tabla 6.19)</i>		
4) Mal uso del tiempo libre	7	(44) "Sí, yo creo que a una gran mayoría les gusta salir mucho los fines de semana y eso puede ser otra razón" (IES05) (58) "Pasar muchas horas en el ordenador o en la calle" (IES03) (74) "Estar mucho tiempo viendo televisión, salir con tus amig@s" (IES04)
5) Las amistades	5	(150) "Ninguno, el principal son las amistades que te llevan por el mal camino" (CC07) (176) "Yo creo que principalmente influye con quien nos juntemos por la calle, por ejemplo yo me junto con latinos y ellos no estudian demasiado y me dan ganas de salir con ellos antes de quedarme en la casa estudiando" (CC03)
6) Los/las profesores/as	2	(43) "Lo pasotas que se han convertido los profesores para las cosas... no poner orden y eso ... o desmotivándonos .." (IES05) (249) El inglés, no entiendo cuando habla la profesora ni cuando pregunta o explica (CC06)
7) Falta de apoyo dentro del colegio o instituto	3	(69) "La falta de apoyo de los profesores a la consideración de no tener la misma formación o nivel académico, o mismos temas ya enseñados previamente en cuanto al país de origen. Como por ejemplo la falta de tutorías en este instituto". (IES01) (61) "No tener un grupo de ayuda o apoyo" (IES01)
8) Problemas de integración (o adaptación cultural)	19	(4) "Si, muchas veces no nos sentimos a gusto en un país diferente por las diferentes costumbres y manera de pensar" (CC02) (78) "No adaptarse bien al colegio donde uno estudia o entra a un colegio donde hay mucha discriminación." (IES04) (129) "La poca integración de los inmigrantes o de los de afuera; poca integración por su parte y poca integración por los propios compañeros." (IES02) (246) "No tener amigos" (CC06)
9) Problemas de autoestima	5	(86) "No tener el nivel adecuado y sentirse inferior a la clase." (IES04) (243) "El miedo al rechazo" (CC09)
10) El contexto familiar	6	(62) "El ayudar en casa demasiado sin tiempo para estudiar" (IES01) (178) "La mentalidad que recibe en casa" (CC03) (182) "Demasiada libertad en el tema de salir a la calle" (IES10) (224) "Mala relación en casa y con los amigos" (IES07)
11) Falta de apoyo en casa	4	(102) "Estar muchas horas solo en casa" (IES04) (216) "Que los padres no estén encima de nosotros" (IES06) (226) "No tener la ayuda necesaria ya sea por parte de los padres o de los profesores" (IES07)

<i>(continuación Tabla 6.19)</i>		
12) La situación socioeconómica de la familia	3	(152) <i>“Sí, la falta de dinero”</i> (CC07) (235) <i>“El no tener dinero”</i> (CC06) (242) <i>Si la economía</i> (CC09)
13) El nivel educativo de los padres	1	(183) <i>“Falta de educación del padre o de la madre”</i> (IES10)
14) Las drogas	4	(35) <i>Las drogas influyen mucho en los jóvenes</i> (CC01) (145) <i>“Tener problemas con las drogas”</i> (CC01)
15) El entorno o lugar donde se vive	2	(32) <i>“No tener un lugar digno donde vivir”</i> (CC01) (206) <i>“Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia.”</i> (IES06)
16) El lenguaje	3	(49) <i>“El cambio de algunos nombres”</i> (IES05) (135) <i>“En el caso de los estudiantes brasileños, la lengua puede influir mucho en el fracaso.”</i> (IES02) (160) <i>“El aprendizaje del idioma.”</i> (CC04)
17) El nivel educativo que se trae	6	(70) <i>“El nivel académico”</i> (IES04) (166) <i>“El hecho de que en su país de origen no le den demasiada importancia a tener una buena formación académica.”</i> (CC04) (180) <i>“Cómo este vista la educación en el país de origen y las expectativas del alumno.”</i> (CC03)
18) Falta de hábitos	3	(125) <i>“La falta de un hábito de estudio”</i> (IES02) (239) <i>“No dormir las horas necesarias para ir al colegio.”</i> (CC09) (237) <i>“Que no haya estudio ni trabajo diario tanto en el colegio como en casa”.</i> (CC06)
19) Pertenecer a una banda	2	(97) <i>Bandas.</i> (IES04) (222) <i>Estar en una banda</i> (IES07)
20) Bulling	3	(73) <i>“El bulling y la marginación que a veces sufren”</i> (IES03) (229) <i>“Que la gente se meta con los demás dejándola en ridículo, amedrentándola, molestando, etc.”</i> (IES07) (248) <i>“La discriminación de los compañeros o las burlas”</i> (CC06)
21) Otros (no clasificados)	5	(29) <i>La separación de los padres, la violencia</i> (CC01) (67) <i>“No ir a clases particulares cuando es necesario”</i> (IES01) (71) <i>“La religión”</i> (IES04) (80) <i>“Las ganas de trabajar”</i> (IES04) (96) <i>“Las clases extraescolares como el fútbol y deportes”</i> (IES04)

Fuente: elaboración propia

Pregunta 17 [3.1] Señale con quién vive actualmente: (F 1)

Gráfica FS6-26 Estructura de las familias latinoamericanas en Navarra



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.17

De acuerdo con los datos de la gráfica FS6-26 y de la tabla EST1.17 (anexo IV), podemos afirmar que más del 55% de los y las estudiantes latinoamericanos viven en familias con una estructura diversa a la básica de padre y madre naturales. Si tenemos en cuenta el valor que aún hoy en día tiene la familia normal para la cultura latinoamericana, estas estadísticas nos hablan de una situación no del todo ideal en la que muchos de estos estudiantes viven. Aunque el concepto de familia en Europa este revaluado (Brullet, 2004), creemos que esto no influye en el concepto que de ella se tiene aún en los países de América Latina y que muy seguramente es el mismo que tienen los latinos y las latinas que viven en Navarra. Ahora bien, sabemos que esta desestructura familiar no necesariamente implica un riesgo inminente de fracaso escolar. Sería necesario analizar, para cada caso, otros factores tales como el acompañamiento de la familia (del padre o de la madre, según el caso), las relaciones con el padre o con la madre, el capital cultural, el capital social y el nivel socioeconómico de la familia.

No obstante, sí cabe anotar que dentro de este conjunto el 8% del alumnado manifiesta vivir sólo con la madre y un 12% con la madre más otros hermanos o hermanas.

Recordemos que, de acuerdo con varios autores (Marí-Klose, 2009, Garib et al., 2007, Brullet, 2004, entre otros) los estudiantes que viven en familias monoparentales tienen siempre un mayor riesgo de fracaso escolar. Por tanto, en el caso particular que estamos estudiando podemos afirmar que estarían en riesgo de no poder obtener el título de graduado en educación secundaria, por esta causa, aproximadamente un 20% de la población estudiantil de origen latinoamericano.

Pregunta 18 [3.2] Cómo valora usted el apoyo de su familia en sus asuntos académicos: (F 2)

Tabla 6.20 Valoración del apoyo de la familia en opinión de los y las estudiantes

Nivel de apoyo	# de estudiantes	Porcentaje
Siento que me apoyan al 100%	153	61,2%
Siento que me apoyan, pero no tanto como yo quisiera	56	22,4%
Siento que me apoyan, pero sólo cuando voy mal en mis calificaciones	29	11,6%
No me apoyan, porque no tienen tiempo	12	4,8%
No me apoyan, porque no les importa si me va bien o me va mal	0	0,0%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la encuesta EST1.

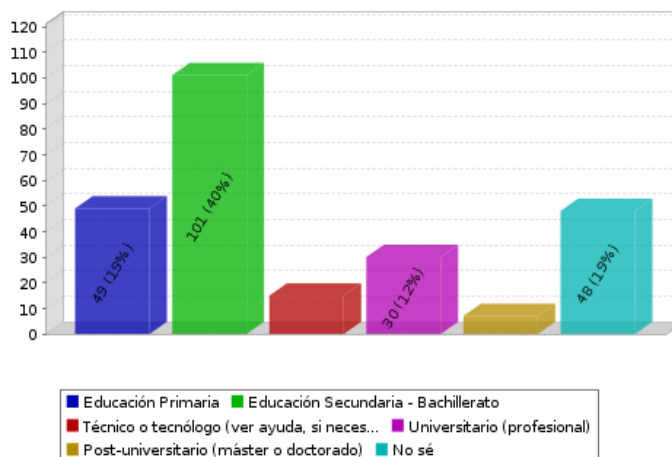
Observando los datos registrados en la tabla 6.20, podemos afirmar que, en términos generales, los y las estudiantes latinos/as reciben un buen apoyo por parte de su familia, aunque –evidentemente–no en todos los casos es igual. Sólo 12 estudiantes (el 4,8% del total, un porcentaje no tan significativo) dicen que no reciben apoyo de la familia para asuntos académicos, porque no tienen tiempo. Desde el punto de vista de este factor social, ésta sería la población que estaría en mayor riesgo de fracaso escolar. Por otra parte, de estos 12 estudiantes, 3 viven con sus progenitores naturales, 2 con su madre y otros her-

manos o hermanas, 3 con la madre, su pareja y otros hermanos o hermanas, y los 3 restantes en familias de diversa composición⁹¹. Por último, de estos 12, 7 son chicos y 5 son chicas. En cuanto al país de origen, 8 son ecuatorianos, 2 colombianos y 2 de República Dominicana.

Pregunta 19 [3.3 Y 3.4] A continuación, señale el **máximo** nivel educativo de sus padres: (F 3)

Las respuestas y los datos correspondientes a esta pregunta están registrados en la tabla EST1.18 (del anexo IV), así como en las gráficas FS6-27 y FS6-28. Como puede observarse en estos resultados, en general, el nivel educativo de los padres y madres latinoamericanos/as que viven en Navarra no es alto. De hecho, sólo un 12% de los padres y un 14,8% de las madres tienen un título universitario. En cambio, un 19,6% de los padres y un 17,6% de las madres tienen sólo educación primaria. Como ya vimos en la fundamentación teórica, el nivel educativo de los padres y en especial de las madres es un factor que influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y, en ciertos casos, también en el fracaso escolar. Cabe señalar que el bajo rendimiento que suelen presentar un buen número de estudiantes latinos/latinas que actualmente estudian en los institutos y colegios de Navarra puede deberse en parte a esta circunstancia.

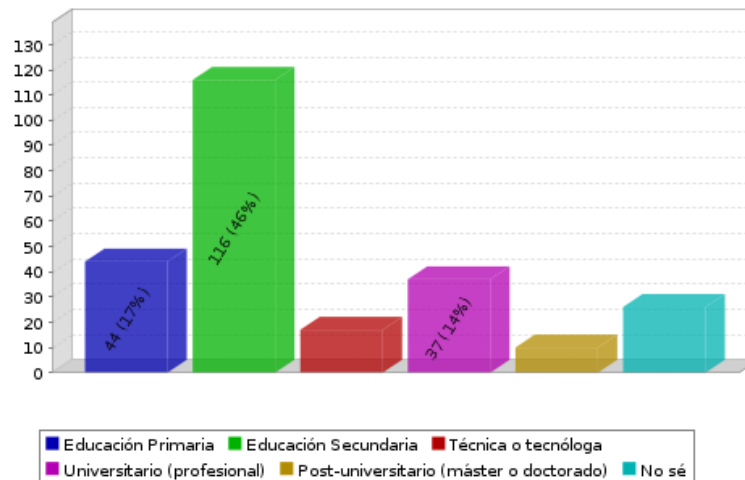
Gráfica FS6-27. Máximo nivel educativo del padre



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.18 (anexo IV)

⁹¹ Uno vive con su padre, su pareja y un tío; otro vive con sus hermanos mayores y otro con una hermana mayor.

Gráfica FS6-28 Máximo nivel educativo de la madre



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.18 (anexo IV)

Pregunta 20 [3.5] Trabajo actual del padre (o pareja de la madre): (*factor 4*)

Pregunta 21 [3.6] Trabajo actual de la madre: (*factor 4*)

Las respuestas a estas dos preguntas -tal como las escribieron los y las estudiantes encuestados/as- están consignadas en la tabla EST1.19 (del anexo IV). En la segunda columna de esa tabla aparece la ocupación de los padres y en la tercera la de las madres. Como es bien sabido, la ocupación de los padres y las madres es un indicativo comúnmente aceptado del nivel socioeconómico de la familia. Para entender mejor el panorama de las familias latinoamericanas en relación con este aspecto, hemos clasificado las respuestas en 13 categorías, tomando como base la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88), elaborada por la OIT, tal como la reportan Bayo & Huerta (2011) en un documento reciente, elaborado en el Departamento de Gestión de Empresas de la Universidad Pública de Navarra.

Debemos aclarar que la CIUO-88, en realidad tiene 10 categorías (ver anexo VI), a las que nosotros hemos agregado tres más, teniendo en cuenta las respuestas del alumnado. Estas categorías adicionales son: la “0”, que corresponde a los padres o madres sin una ocupación definida (es decir cuando el/la estudiante ha respondido “no sé”; la 11, que corresponde a la situación de paro, una realidad actualmente muy común en España y que, sin duda, también golpea al colectivo de los inmigrantes; y la 12 para aquellos jubilados o “de baja”. Las descripciones sobre los tipos de trabajo que incluyen cada una de las categorías (del 1 a 10) pueden verse en el anexo VI, en el cuál, además de la CIUO-88, también

copiamos textualmente algunos párrafos del documento antes mencionado, que sirven para entender mejor algunos elementos que sustentan dicha clasificación internacional. Las trece categorías que hemos usado para clasificar el tipo de trabajo u ocupación que desempeñan los padres y las madres de los y las estudiantes de origen latinoamericano que participaron en este estudio están consignadas en la siguiente tabla.

Tabla 6.21 Categorías de ocupaciones laborales

#	Descripción de la categoría
0	<i>Indefinido (“No sé”)</i>
1	<i>Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas.</i>
2	<i>Profesionales científicos e intelectuales.</i>
3	<i>Técnicos y profesionales de nivel medio.</i>
4	<i>Empleados de oficina.</i>
5	<i>Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios.</i>
6	<i>Trabajadores cualificados de la agricultura y la pesca.</i>
7	<i>Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinaria.</i>
8	<i>Operadores de instalaciones y máquinas y montadores.</i>
9	<i>Trabajo no cualificado.</i>
10	<i>Fuerzas armadas.</i>
11	<i>En Paro</i>
12	<i>Jubilados o de baja.</i>

Fuente: elaboración propia, con base en la clasificación internacional de ocupaciones

Tabla 6.22 Clasificación de las ocupaciones laborales de los padres y las madres del alumnado latinoamericano en Navarra

Categoría	# Padres	% Padres	# Madres	% Madres
0	35	14,0%	11	4,4%
1	1	0,4%	0	0,0%
2	14	5,6%	3	1,2%
3	13	5,2%	8	3,2%
4	1	0,4%	0	0,0%
5	40	16,0%	108	43,2%
6	6	2,4%	5	2,0%
7	76	30,4%	24	9,6%
8	7	2,8%	1	0,4%
9	23	9,2%	66	26,4%
10	3	1,2%	0	0,0%
11	28	11,2%	23	9,2%
12	3	1,2%	1	0,4%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.19 (anexo IV)

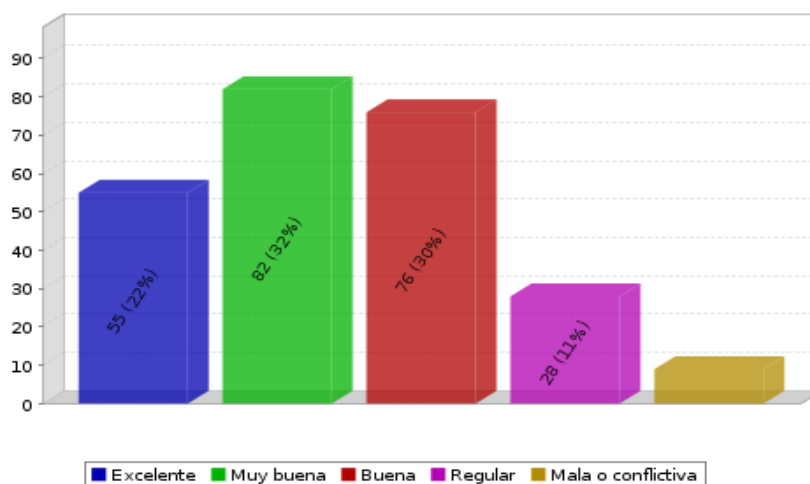
Con base en esta clasificación, y teniendo en cuenta las respuestas consignadas en la tabla EST1.19, elaboramos la tabla 6.22. Según los datos recopilados, sólo un padre de familia ocupa un alto puesto directivo en una empresa y 14 (apenas el 5,6%) son profesionales o tienen su propia empresa u ocupan algún puesto directivo intermedio (categoría 2). Entre tanto el mayor porcentaje de los padres latinoamericanos (el 30,4%) se encuentra en la categoría 7, la cual incluye, entre otros, el campo de la construcción. Adicionalmente hay también un pequeño grupo que desempeña trabajos no cualificados (el 9,2%) y otro un poco mayor (el 11,2%) que está en paro. Por último, queremos destacar que un 14% de los estudiantes dice no saber cuál es el trabajo de su padre. Posiblemente se trata de familias monoparentales, en las que el/la estudiante desconoce lo que hace su padre, o quizá ni siquiera lo conoce en persona.

En cuanto al trabajo de las madres, podemos ver que ninguna ocupa un alto puesto directivo, y sólo 3 son profesionales (el 1,2%). A diferencia de lo que ocurre con los padres, sólo 11 estudiantes (el 4,4%) dicen no saber cuál es el trabajo de sus madres. Por otra parte un 43,2% de las madres latinoamericanas trabajan en actividades de servicio (como cuidado de ancianos y de niños), o en ventas de comercio (categoría 5), un 26,4% tienen trabajos no cualificados (en su mayoría en limpieza de casas) y un 9,2% están en paro.

Esta distribución porcentual en las categorías de ocupaciones laborales es un claro reflejo del nivel socioeconómico y cultural de las familias latinoamericanas que viven en la Comunidad Foral de Navarra y que actualmente tienen hijos o hijas estudiando en centros públicos o privados. De acuerdo con los datos obtenidos podemos afirmar que el nivel socioeconómico de la mayoría de estas familias es bajo o medio. Tomando en consideración lo expuesto en el marco teórico, esta situación explica, en parte, la tendencia al bajo rendimiento escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano y, sin duda, es un factor que puede influir en los casos de fracaso escolar que se presentan dentro de este colectivo, en especial en aquellas situaciones en las cuales el padre o la madre o ambos desempeñen trabajos no cualificados y tienen horarios que no favorecen el acompañamiento, ni el apoyo en casa.

Pregunta 22 [3.7] Cómo calificaría la comunicación con su familia (padre y/o madre) (factor 5)

Gráfica FS6-29. Comunicación con la familia, en opinión de los y las estudiantes encuestados

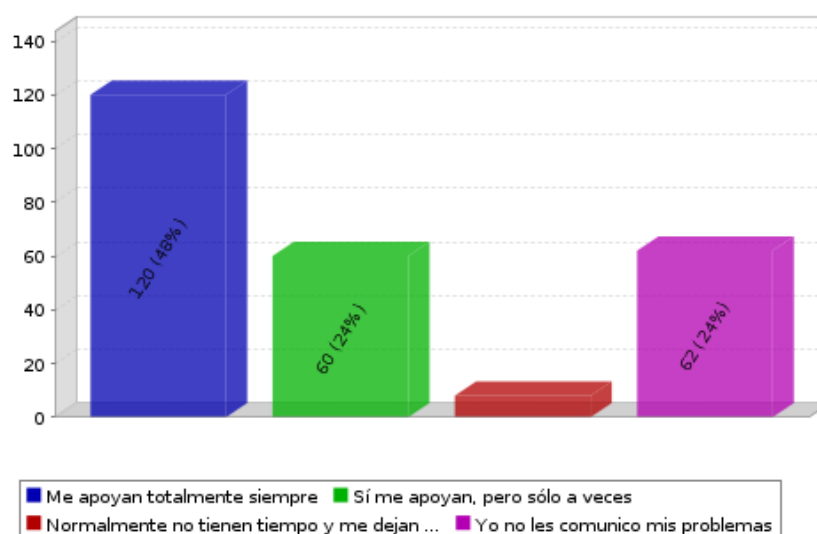


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.20 (anexo IV)

De acuerdo con los datos que se muestran en la gráfica FS6-29, así como en los datos de la tabla EST1.20 (anexo IV), podemos afirmar sin dudar que, en términos generales, la comunicación entre la familia y los/las estudiantes es bastante buena. De hecho, el 22% afirma tener una excelente comunicación y para un 32,8% es muy buena, mientras que sólo un 11,2% dice tener una comunicación regular con su familia y apenas un 3,6%, una relación mala o conflictiva. Esto puede contrarrestar, al menos en parte, el efecto negativo de otros factores. De todas maneras, tendríamos que, por este motivo, alrededor del 14% del alumnado latinoamericano estaría en riesgo de fracaso escolar.

Pregunta 23 [3.8] Cuando tiene problemas en el instituto, ya sea con un profesor o profesora, con compañeros o compañeras, o con algún trabajo específico (alguna tarea que se le dificulte, por ejemplo), ¿Cómo actúa su familia? (*factor 2 y 5*)

Gráfica FS6-30. Apoyo de la familia cuando hay problemas académicos



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.21 (anexo IV)

Tal como se observa en la gráfica FS6-30, podemos afirmar que los y las estudiantes adolescentes de origen latinoamericano reciben un buen apoyo de sus familias cuando tienen problemas en el colegio o instituto. Las respuestas a esta pregunta ratifican, en buena medida, los resultados obtenidos en la pregunta inmediatamente anterior. No obstante hay una diferencia notable (del 10%) en cuanto a la comunicación de los problemas académicos

por parte de los y las estudiantes. De hecho en esta pregunta un 24,8% del alumnado encuestado señaló que no comunica los problemas a sus padres, en contraste con el 14,8% de la pregunta anterior que dice no tener una buena comunicación con su familia. La diferencia puede deberse, en parte, a que los problemas de orden académico no son siempre los más importantes. De este 24,8% que ha afirmado no comunicarle sus problemas a la familia, el 71% son varones, mientras que solo el 29% son mujeres.

Pregunta 24 [3.9] ¿Su madre o padre son miembros de la junta de la APYMA (asociación de padres y madres)? (*factor 5*)

Pregunta 25 [3.10] ¿Participan usted y su familia en las actividades que ofrece la APYMA? (*factor 5*)

Estas dos preguntas están directamente relacionadas y por ello las presentamos conjuntamente. Las respuestas de los y las estudiantes encuestados/as a la pregunta 24 pueden observarse en la gráfica EST1.7 y en la tabla EST1.22, del anexo IV de esta tesis. De igual manera, las respuestas a la pregunta 25 pueden leerse también en el anexo IV, en la gráfica EST1.8 y en la tabla EST1.23.

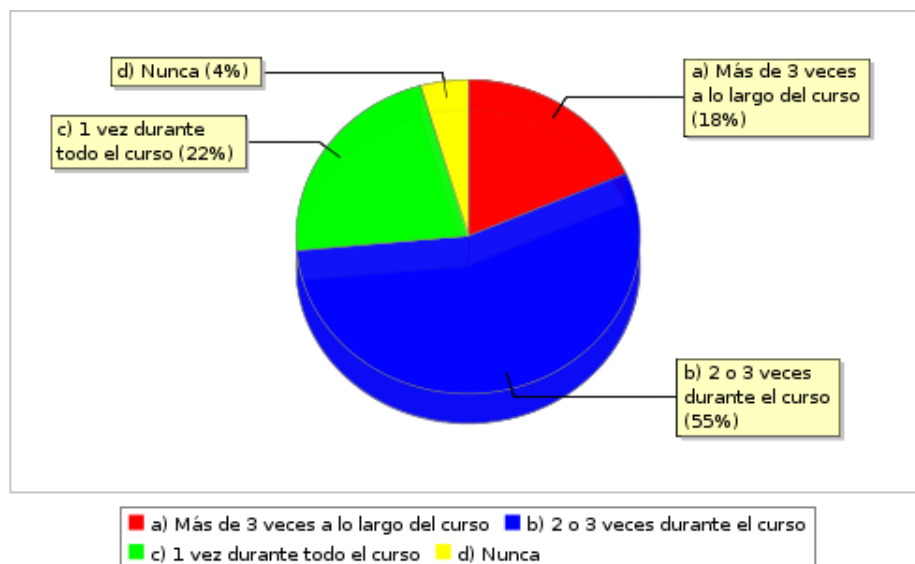
De ambas respuestas se puede concluir que muy pocos padres latinos o madres latinas suelen ser miembros de la Apyma y muy pocos o pocas suelen participar en las actividades que esta propone. De hecho, el 82% del alumnado respondió que ninguno de los dos es miembro de esta asociación y el 79,6% dice que ni ellos, ni sus familias participan en las actividades propuestas por la misma. Esto refleja la falta de integración de este colectivo de inmigrantes, lo cual, como ya lo anotamos en la fundamentación teórica, va en detrimento de su capital social y, lo que es peor, en detrimento del desempeño académico de sus hijos e hijas. Aunque este hecho posiblemente no tiene una incidencia directa en los casos de fracaso escolar, si debemos subrayar que –desde nuestra perspectiva– la falta de participación en este tipo de actividades, equivale a perder una oportunidad de integración social, de sentirse parte de la sociedad de acogida y de aprovechar sus posibles beneficios, en especial en materia social, académica y cultural.

Pregunta 26 [3.11] ¿Con qué frecuencia habla su madre o su padre con su tutor o tutora? (*factor 5*)

Las respuestas a esta pregunta (ver gráfica FS6-31) nos resultan algo sorprendidas. Contrario a lo que creíamos, al parecer un buen porcentaje de familias latinoamericanas (el

55,2%) se comunican con el tutor o la tutora de su hijo/hija al menos 2 o 3 veces durante el año, y un grupo que representa el 18% de las familias, se comunica más de 3 veces, mientras que sólo un 4,4% dice que su madre o padre nunca hablan con el tutor o la tutora. Teniendo en cuenta que estamos hablando de chicos y chicas adolescentes, nos parece que ésta es una buena frecuencia de contacto. Siempre puede ser mejor, pero teniendo en cuenta las edades que estamos estudiando, podemos afirmar que en un número considerable de casos hay una buena comunicación con los tutores o las tutoras, lo cual denota interés por el desempeño académico de estos jóvenes, aspecto que puede contrarrestar el efecto adverso de otros factores e incluso evitar el fracaso escolar.

Gráfica FS6-31. Frecuencia de comunicación de la familia con el tutor o tutora



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.24 (anexo IV)

Pregunta 27 [3.12] ¿Participan usted y su familia actualmente en algún grupo o asociación cultural, política o religiosa? (*factor 5*)

El objetivo fundamental de esta pregunta era obtener alguna información adicional a la que nos arrojaron ya las tres anteriores; una información que nos permitiese tener un conocimiento más preciso sobre el capital social de las familias latinoamericanas, o que por lo menos sirva para confirmar lo encontrado previamente. La distribución de las respuestas las hemos consignado en la tabla 6.23.

Tabla 6.23 Participación de las familias latinoamericanas en asociaciones

Tipo de grupo o asociación	# de estudiantes	Porcentaje
Sí, en una asociación para latinoamericanos	5	2,0%
Sí, en una asociación para personas de mi país	8	3,2%
Sí, en un grupo religioso	13	5,2%
No, en ninguna	219	87,6%
Sí, en otra	5	2,0%

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a la encuesta EST1

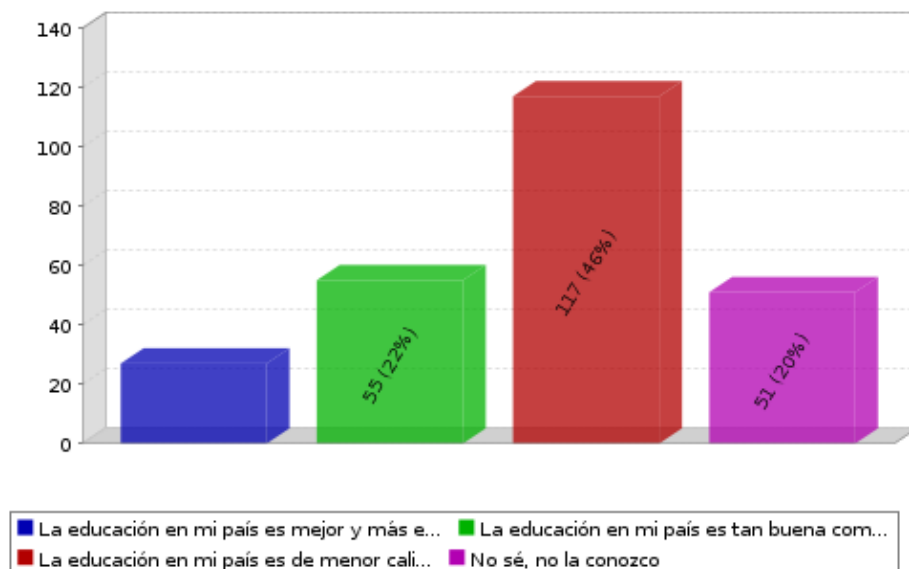
Tenemos entonces que, de acuerdo con las respuestas dadas por el alumnado latinoamericano que participó en este estudio, el 87,6% dice que ni ellos ni sus familias pertenecen a un grupo o asociación, lo cual, sin duda, ratifica la falta de integración de este colectivo a la sociedad española y no sólo eso, sino también muestra una falta de integración entre ellos mismos, ya que sólo un reducido 2% ha dicho pertenecer a una asociación para latinoamericanos y un 3,2% a una asociación de algún país determinado (ver tabla 6.23). Por lo tanto, estos resultados, junto con los de las preguntas anteriores corroboran que las familias latinoamericanas y por ende los chicos o chicas que hacen parte de las mismas tienden a poseer un bajo capital social, entendido en los términos que lo explican Coleman (1988) y McNeal (1999).

Pregunta 28 [4.1] Señale la afirmación que mejor describe lo que usted piensa o cree sobre la calidad de la educación en su país de origen: (*factor 7*)

Según se ve en la gráfica FS6-32 y en la tabla EST1.25 (del anexo IV), un porcentaje bastante alto (46,8%) de los y las estudiantes de origen latinoamericano creen que la educación en su país de origen es de menor calidad que la de España. Las respuestas a esta pregunta confirman, en cierta medida, las observaciones de directivos y docentes sobre este aspecto, ya que –como lo subrayamos en su momento– unos y otros mencionan que la calidad de la educación recibida en el país de origen es un factor que influye en los casos de fracaso escolar. Adicionalmente, vale la pena señalar aquí que los informes PISA realizados recientemente en varios países latinoamericanos (Perú, Colombia, Venezuela, Costa Rica,

México, Argentina, Uruguay, Chile y Brasil) han puesto aún más en evidencia las deficiencias de los sistemas educativos de América Latina. De hecho, todos estos países obtuvieron, en todos los aspectos evaluados (matemáticas, comprensión de lectura y ciencias), un puntaje notablemente inferior al puntaje promedio de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014, p. 5).

Gráfica FS6-32. Valoración de la educación en el país de origen, según los y las estudiantes encuestados

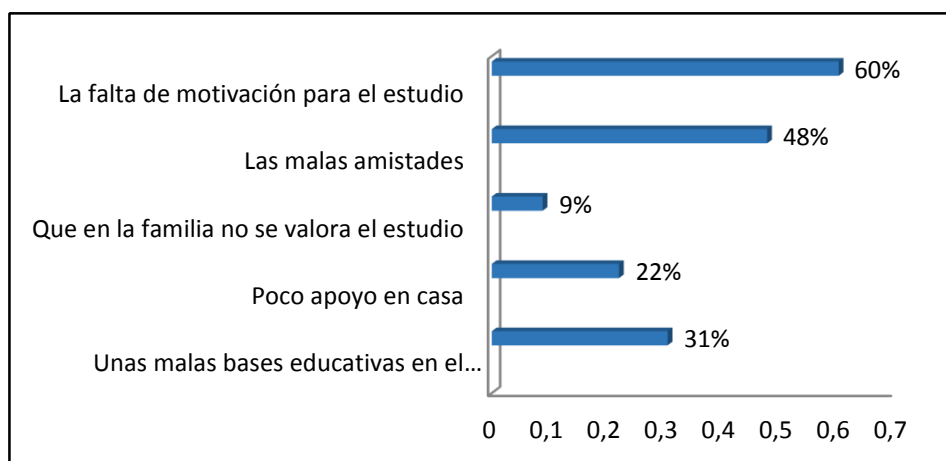


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.25 (anexo IV)

Pregunta 29 [4.2] De los siguientes factores, señale cuál o cuáles influyen más en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as (puede escoger hasta dos opciones) (*factores 7 y 10*):

El objetivo principal de esta pregunta era corroborar las respuestas de la inmediatamente anterior y tener más claridad para determinar hasta qué punto la educación en el país de origen puede ser o no un factor que influye en el fracaso escolar de estos estudiantes. Ahora bien, de acuerdo con las respuestas que obtuvimos, el traer unas malas bases educativas del país de origen sí puede influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinos/as, pero evidentemente no es el factor más importante, al menos no dentro de las op-

Gráfica FS6-33. Algunos factores que influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano



Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.26 (anexo IV)

ciones que se dieron. Tal como se observa en la gráfica FS6-33, de los cinco factores propuestos, la falta de motivación para el estudio y las malas amistades son los dos que, al parecer, más influyen en el fracaso escolar de este colectivo. De aquí nos han surgido muchas preguntas, entre otras las siguientes: ¿De dónde viene esa falta de motivación? ¿Cuáles son sus causas? ¿Es una cuestión sólo de la edad o es algo más cultural? ¿Es algo que favorece el propio sistema educativo por las metodologías de enseñanza que se usan? ¿Es por una falta de empatía con el profesorado? ¿O quizá esa falta de interés se acentúa por el hecho ser inmigrantes, de no sentirse parte de la sociedad de acogida? No creemos que sean preguntas triviales, por el contrario, son preguntas que pueden bien impulsar investigaciones más profundas sobre este tema, tanto desde la perspectiva de la Psicología como de la Pedagogía, e incluso desde la Sociología.

Ahora bien, queremos señalar que estos resultados también nos han hecho reflexionar sobre la pregunta en sí misma y sobre las opciones que propusimos. Creemos que si pudiésemos aplicar esta encuesta nuevamente, ya sea en este o en otro contexto, cambiaríamos la opción “falta de motivación hacia el estudio”, por otra más relacionada con los factores sociales expuestos, como por ejemplo: el barrio donde se vive o el nivel socioeconómico de la familia. De esta manera, creemos nosotros, se podría obtener una información más precisa y más adecuada al objetivo de la pregunta. No obstante esto, creemos que los resulta-

dos obtenidos siguen siendo válidos, ya que nos confirman la necesidad pedagógica y educativa de motivar a los más jóvenes hacia el conocimiento como una herramienta indispensable no sólo para, en el futuro, tener más posibilidades de conseguir un buen trabajo, sino que también puede servir para crecer como personas y ser mejores ciudadanos.

Pregunta 30 [4.3] ¿Participa en alguna actividad extraescolar del instituto? (*factor 11*)

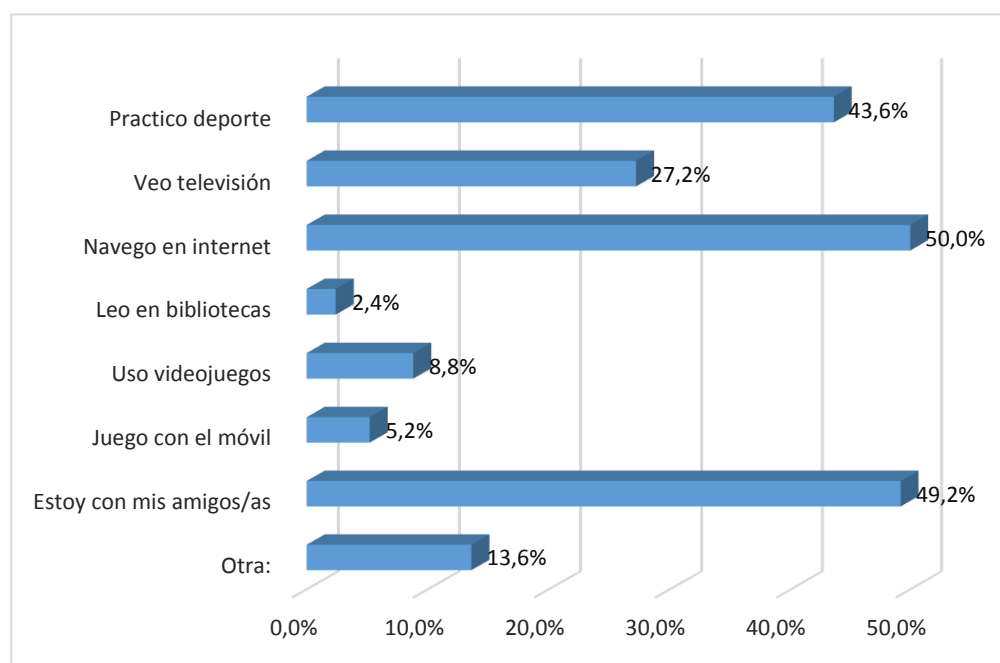
A esta pregunta 48 estudiantes (el 19,2%) respondieron que sí participan y 202 (80,8%) que no. Esta baja participación en las actividades extraescolares, nos sugiere una falta de integración de los y las estudiantes de origen latinoamericano en la vida del instituto o colegio. O quizá sea más preciso hablar de un bajo sentido de pertenencia, aspecto que también valdría la pena analizar más en profundidad. De cualquier manera, la escasa participación en actividades extraescolares por parte del alumnado latinoamericano, es algo que debería interpelar a los centros educativos, sean públicos o privados. Estos han de ponerse en la tarea de buscar actividades extraescolares que enganchen más a estos jóvenes, que los ayuden a integrarse y que en lo posible también puedan repercutir positivamente en su desempeño académico.

Pregunta 31 [4.4] Señale las **dos** (2) actividades que hace con más frecuencia en su tiempo libre (*factor 11*)

La gráfica FS6-34 debe leerse teniendo en cuenta que cada uno de los porcentajes que aparece está calculado con respecto al total de la población encuestada (es decir, 250 estudiantes). Ahora bien, de acuerdo con los resultados obtenidos, las actividades que más practican los y las estudiantes latinos/latinas son, en orden de importancia las siguientes: 1) navegar en internet, 2) estar con los amigos/as, y 3) ver televisión.

Si bien son actividades comunes para casi cualquier joven, sin importar su origen, las tres –como lo señalamos en el marco teórico– son a su vez factores que pueden influir en el desempeño académico. Su influencia será proporcional al tiempo que dediquen a cada una de ellas y, sobre todo, en la medida que ellas adquieran prioridad sobre los deberes escolares. En los casos más críticos, cuando el estudiante no tiene una disciplina de trabajo y el tiempo que le dedica a navegar en internet, o a estar con los amigos o a ver televisión es tal que reduce considerablemente el tiempo que podría dedicarle al estudio y a las tareas, entonces estas tres actividades pueden contribuir en últimas, de manera individual o conjunta, al fracaso escolar de los más vulnerables.

Gráfica FS6-34. Actividades que más practican en su tiempo libre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra



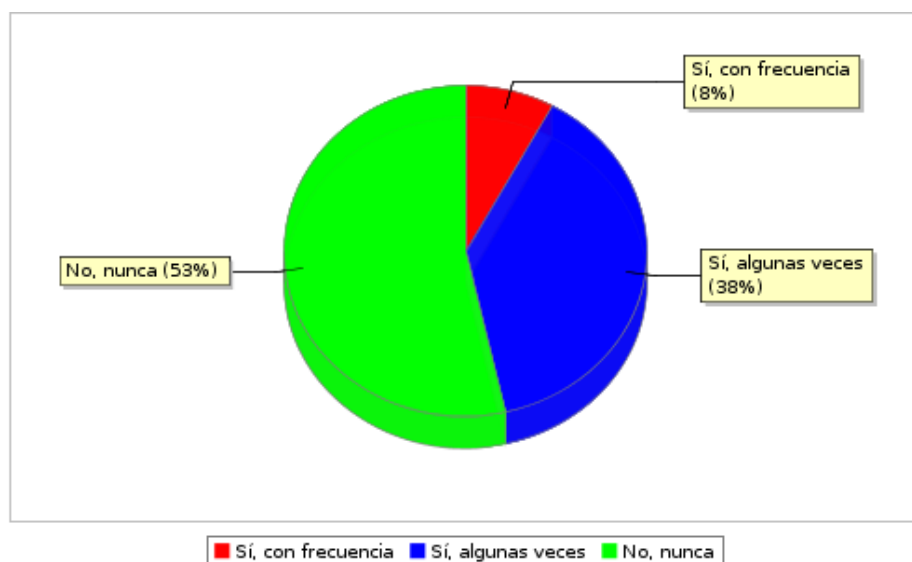
Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.27 (anexo IV)

Pregunta 32 [4.5] ¿Participa o ha participado alguna vez en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento o por alguna institución privada? (*factor 11*)

Las respuestas a esta pregunta, que pueden leerse en la gráfica FS6-35 y en la tabla EST1.28 (anexo IV), nos hablan una vez más de una falta de integración de este colectivo en la sociedad navarra. Si tanto las familias como los jóvenes hicieran un esfuerzo por integrarse más, creemos que esto iría en beneficio de todos, en especial de la trayectoria académica y laboral de los segundos.

Ahora bien, cabe subrayar aquí que –de acuerdo con lo que hemos observado– particularmente la ciudad de Pamplona y en general la Comunidad Foral de Navarra, ofrecen muy pocas actividades extraescolares para los jóvenes de 12 a 16 años. De hecho, algunos chicos y algunas chicas inmigrantes de estas edades manifiestan que Pamplona es una ciudad aburrida, en la que no hay muchas cosas interesantes para hacer, exceptuando, claro está, las famosas fiestas de San Fermín.

Gráfica FS6-35. Participación del alumnado latinoamericano en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.28 (anexo IV)

Pregunta 33 [4.6] En relación con sus amigos/amigas, cuál de las siguientes frases los describe mejor: (*factor 10*)

Tabla 6.24. De las siguientes frases cuál describe mejor a sus amigos

Factor	Porcentaje
Mis mejores amigos y amigas son muy buenos estudiantes	16,0%
A mis mejores amigos y amigas no les gusta la escuela	3,6%
Mis amigos y amigas no son ni los mejores, ni los peores estudiantes	73,6%
Mis amigos y amigas suelen ser muy poco responsables con sus deberes	4,0%
A mis amigos y amigas les gusta tener fama de malos/as estudiantes	2,8%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.29 (anexo IV).

El objetivo de esta pregunta era examinar cómo son las amistades dentro del colectivo que estamos analizando y cómo estas influyen o no en el desempeño académico de este alumnado. De acuerdo con los datos registrados en la tabla 6.24, podemos afirmar que los y las jóvenes latinos no suelen tener entre sus amistades a los mejores estudiantes, pero tampoco a los más rebeldes. En otras palabras, las amistades de estos jóvenes no se destacan ni por ser muy buenos estudiantes, ni por ser los más problemáticos de la clase. Podríamos decir también que para la mayoría del alumnado latinoamericano ser parte de los mejores no parece ser un objetivo primordial.

Pregunta 34 [4.7] Señale cuáles de los siguientes recursos materiales tiene o no en casa: (*factores 12 y 13*)

Tal como lo señalamos ya en el capítulo 3, los recursos materiales de que se disponga en el hogar constituyen un factor que puede influir en el fracaso escolar de ciertos estudiantes. Así lo sostienen varios autores, tales como Marí-Klose et al. (2009), Calero, Choi & Waisgrais (2010) y hasta los propios informes PISA (MEC, 2007), entre otros.

Los resultados obtenidos en esta pregunta los hemos consignado en la tabla 6.25. Para el caso que nos ocupa, el determinar las posibles causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos, queremos leer esta tabla a la inversa, es decir examinar los porcentajes de estudiantes que no tienen los recursos mencionados, en especial los más críticos. En este orden de ideas, vemos que más de un 48% de este alumnado no tiene un computador propio para uso personal, un 24,8% no tiene un computador compartido con otros de la familia, un 29,2% no tiene un escritorio propio, y un 26,4% no tiene una habitación propia para estudiar. Estos son porcentajes significativos que, junto con los otros factores revisados hasta aquí, nos confirman la vulnerabilidad de esta población. Como bien sabemos, el carecer de estos recursos mínimos los hace más propensos al fracaso escolar. A estos porcentajes -teniendo en cuenta las edades que estamos tratando- debemos agregar el hecho de que tan solo 20 estudiantes (el 8%) dicen no tener una calculadora. Creemos que éste es un recurso indispensable en niveles como 3° y 4° de la ESO, y no tenerlo, sin duda, representa una desventaja que, sumada a otros factores, puede significar la diferencia entre graduarse o no. Ahora bien, revisando los datos obtenidos ningún estudiante carece de todos estos recursos de apoyo y tan sólo dos de los 250 no tiene ni computadora, ni escritorio, ni calculadora, pero al menos sí tienen una habitación para estudiar solos. Curiosamente son un chico y una chica, ambos del mismo colegio.

Tabla 6.25. Recursos de apoyo en casa

Recursos	Porcentaje
Un ordenador para mí solo	51,6%
Un ordenador compartido con otros de la familia	65,2%
Una calculadora	92,0%
Al menos un software educativo	33,2%
Un escritorio propio para estudiar	70,8%
Una habitación propia donde puedo estudiar solo	73,6%
Enciclopedias y/o libros de consulta	56,4%
Diccionarios	85,2%

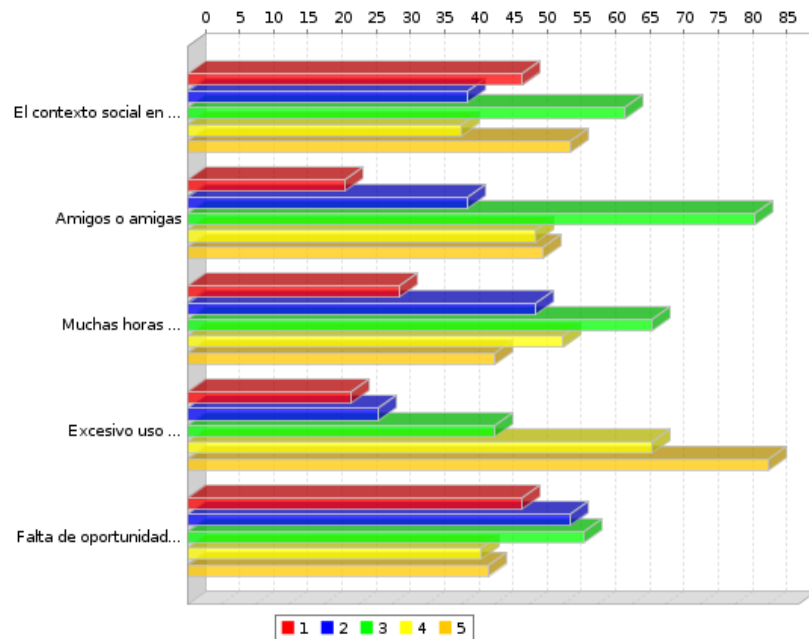
Fuente: elaboración propia. Ver datos completos en la tabla EST1.30 (anexo IV)

En cuanto a los demás recursos, aunque importantes no tienen la misma influencia que los anteriores. A nuestro juicio, el único recurso que podría perjudicar el estudio de estos jóvenes sería el diccionario, que 47 estudiantes (el 14,8%) dicen no tener. En lo referente al software educativo, más de un 85% no lo tienen, pero éste no es un elemento tan común; sirve de refuerzo, pero no es indispensable. Convendría sí hacer una comparación sobre este recurso con las familias españolas. En lo referente a las enciclopedias es natural que más del 40% no tengan, ya que estas –con la aparición de internet- son un elemento cada vez menos común en los hogares, sean de autóctonos o de inmigrantes.

Pregunta 35 [4.8] A continuación se enuncian 5 causas del fracaso escolar entre adolescentes. **Califíquelas de 1 a 5**, de acuerdo con su propio criterio. Siendo 5 la que usted considera más puede influir en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos y 1 la que menos. (*factores 10, 14 y 15*)

El objetivo de esta pregunta era especialmente determinar hasta qué punto los y las estudiantes observan que la televisión y el internet pueden ser causas del fracaso escolar. De acuerdo con la gráfica FS6-36, podemos afirmar que efectivamente, en opinión de los propios estudiantes, el excesivo uso de internet es un factor que incide en que algunos o algunas sufran un fracaso escolar. Y si conjugamos las valoraciones 4 y 5 (ver tabla 6.26)

Gráfica FS6-36. Valoración de cinco factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.31 (anexo IV).

Tabla 6.26 Distribución porcentual del grado de influencia de cinco factores sociales en el fracaso escolar

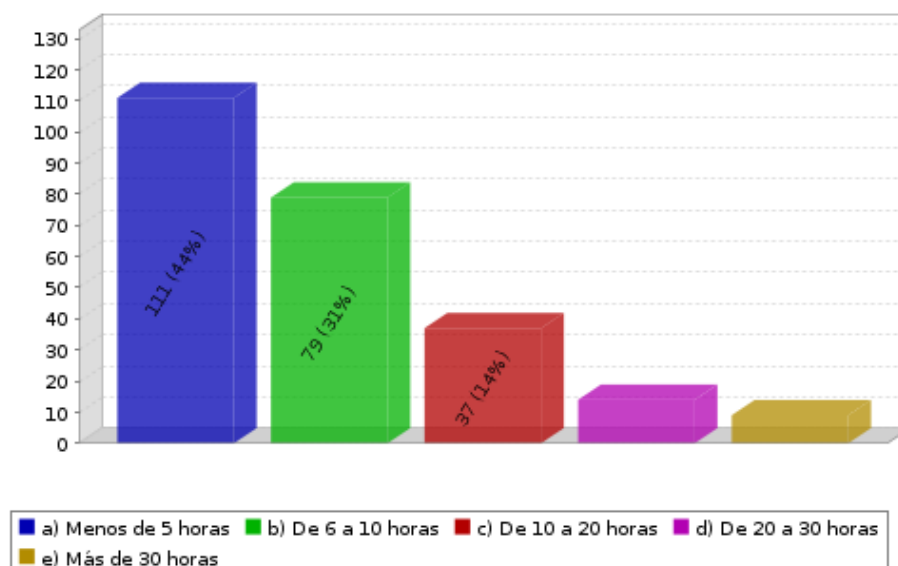
Factor social	4	5	Sumatoria 4+5
El contexto social en el que crece	16,0%	22,4%	38,4%
Amigos o amigas	20,4%	20,8%	41,2%
Muchas horas de televisión a la semana	22,0%	18,0%	40,0%
Excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio	27,2%	34,0%	61,2%
Falta de oportunidades laborales	17,2%	17,6%	34,8%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.32 (anexo IV)

se confirma el mismo resultado. Por otra parte, de esta comparación podemos inferir que el contexto social y la falta de oportunidades laborales no son, para los más jóvenes, factores tan determinantes de un posible fracaso escolar, lo cual coincide con las respuestas de directores/as y profesores/as.

Pregunta 36 [4.9] ¿Cuántas horas de televisión ve usted por semana? (*fác. 14*)

Gráfica FS6-37. Número de horas de televisión por semana



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.33 (anexo IV)

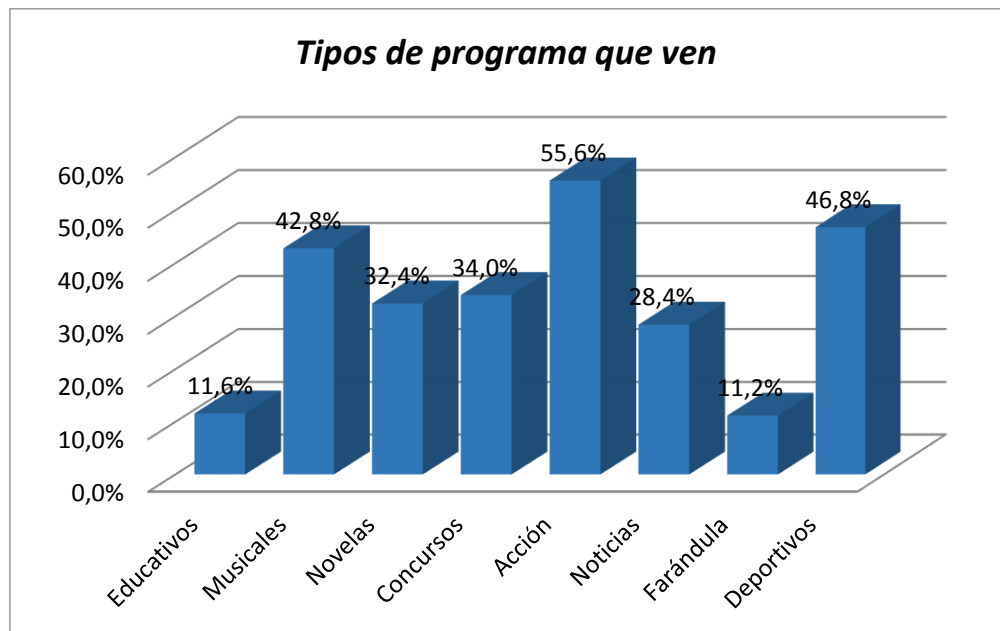
Si nos atuviéramos a los resultados obtenidos aquí, suponiendo que son fiables, podríamos decir que la televisión no es un factor que incida especialmente en el bajo rendimiento, ni tampoco en los casos de fracaso escolar de los y las estudiantes latinos/as. Sin embargo, debemos subrayar que, desde nuestro punto de vista, los datos que se muestran en la gráfica FS6-37 no son completamente fiables.

En primer lugar, las respuestas no coinciden con lo que nosotros observamos personalmente en varias casas de familias latinoamericanas donde el televisor está encendido con mucha frecuencia, mientras que según los datos que tenemos, los chicos y las chicas encuestados/as –al parecer– no ven mucha televisión. Obviamente no todos tendrán los

mismos hábitos, pero creemos que, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de la mayoría, la tendencia dentro de este colectivo la de ver televisión con mucha frecuencia. Creemos que hubiera sido más preciso preguntar cuántas horas de televisión ven por día (no por semana como se hizo), y especificar incluso si era entre semana o en fines de semana. Por estas razones consideramos que los datos obtenidos no son totalmente fiables y por tanto no los tomaremos en cuenta para sacar conclusiones en relación con este aspecto.

Pregunta 37 [4.10] ¿Qué tipo de programas de televisión le gusta ver? (puede escoger hasta 3 opciones) (*factor 14*)

Gráfica FS6-38. Tipo de programa que más ven los y las estudiantes de origen latinoamericano



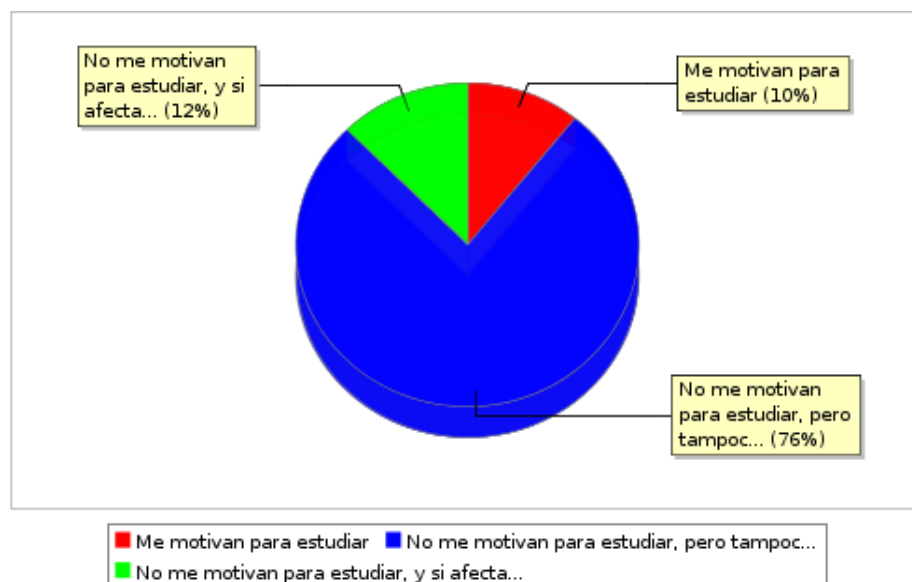
Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST1.34 (anexo IV)

Tal como podemos observar en la gráfica FS6-38, los tipos de programas más vistos por los y las estudiantes de origen latinoamericano son los de acción (55,6%), seguidos por los deportivos (46,8%), y los musicales (42,8%), mientras que sólo un 11,6% dice ver programas educativos. Sin duda estos gustos están dentro de la tendencia general de los jóvenes de hoy. Si hiciéramos la misma pregunta a adolescentes españoles, muy seguramente,

encontraríamos resultados similares, sobre todo en lo relacionado con los programas educativos. No es posible determinar hasta qué punto el ver estos programas de acción, deportivos o musicales pueda incidir en los casos de fracaso escolar. De todas maneras, sí podemos decir que ver este tipo de programas no es algo que contribuya particularmente a mejorar los resultados académicos.

Pregunta 38 [4.11] En relación con los programas de televisión que usted ve con mayor frecuencia, usted cree que (se dan tres opciones, ver gráfica): (*factor 14*)

Gráfica FS6-39. Qué tanto afectan los programas de televisión, la motivación para estudiar.



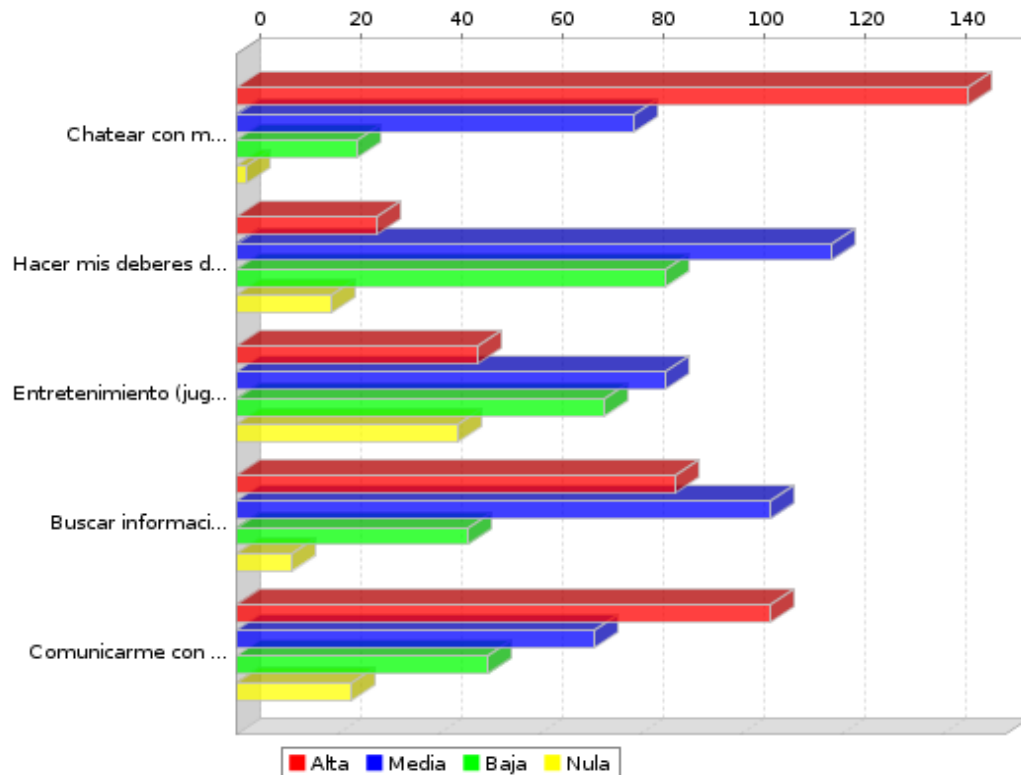
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.35 (anexo IV)

Pregunta 39 [4.12] ¿Tiene usted internet en casa? (*factor 15*)

De los 250 estudiantes que respondieron la encuesta, 222 (el 88,8%) dijeron que sí tienen internet en casa y tan sólo 28 (el 11,2%) que no. Por lo tanto, podemos afirmar que el acceso a internet no es un problema para los y las estudiantes de origen latinoamericano, y por consiguiente, tampoco ha de ser una causa de fracaso escolar entre los miembros de este colectivo.

Pregunta 40 [4.13] ¿Para qué usa internet con más frecuencia? Califique las opciones según la siguiente escala: **Alta** (Con mucha frecuencia); **Media** (Con alguna frecuencia); **Baja** (Ocasionalmente / pocas veces); **Nula** (nunca)
(factor 15)

Gráfica FS6-40. Para qué usan internet los y las estudiantes latinoamericanos



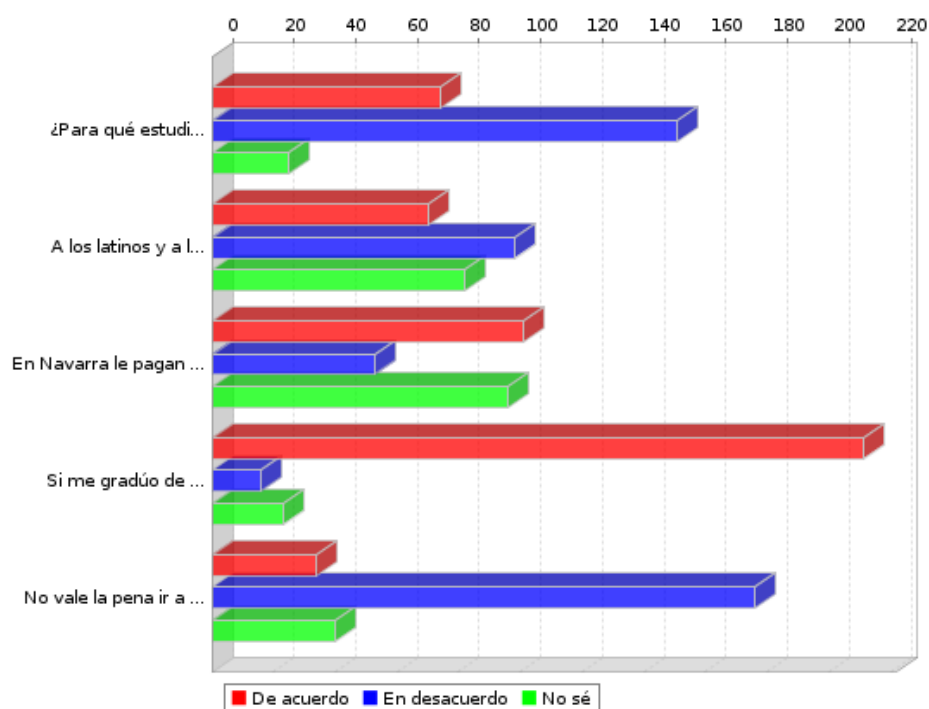
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.36 (anexo IV)

Como lo subrayamos ya en el capítulo 3, más que el acceso a la red, lo que determina la diferencia entre los que tienen éxito en la escuela y los que no, es la forma como esta se usa. ¿Hasta qué punto los y las estudiantes latinos/as usan el internet para sus tareas y para ampliar sus conocimientos? De acuerdo con los resultados que muestra la gráfica FS6-40, lo usan sobre todo para chatear con sus amigos (uso de las redes sociales) y para comunicarse con su familia, lo cual en general está dentro de lo usual para la mayoría de los jóvenes de hoy.

De todas maneras, vale la pena resaltar el hecho de que un 47,2% han dicho que usan con alguna frecuencia el internet para hacer sus deberes del instituto, y tan sólo un 11,2% lo hacen con mucha frecuencia (ver tabla EST1.37, en el anexo IV). También observamos que un porcentaje más bien significativo (el 34,8%) dicen usar la red con alta frecuencia para buscar información que les interesa y un 42,4% lo hacen con una frecuencia media. No obstante, faltaría determinar qué tipo de información es la que más les interesa y que tanto eso contribuye o no a su desempeño académico.

Pregunta 41 [5.1] Valore cada una de las siguientes afirmaciones según las tres opciones que se dan:

Gráfica FS6-41. Valoración de los y las estudiantes latinoamericanos/as sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.38 y EST1.39 (anexo IV)

Teniendo en cuenta los datos registrados en la gráfica FS6-41, así como en la tabla EST1.38 (anexo IV) y en la tabla 6.27, podemos afirmar que los y las estudiantes de origen latinoamericano son conscientes de que el hecho de tener el título de la ESO aumenta las

posibilidades de conseguir un buen trabajo (el 84,4% así lo afirma). En segundo lugar, piensan que sí vale la pena ir a la universidad ya que una persona con título profesional gana más que una con sólo el título de la ESO (70,4% lo creen así). Y en tercer lugar hay un porcentaje considerable (el 60,4%) que piensan que sí vale la pena estudiar y que es más fácil conseguir trabajo con título que sin título. No obstante, debemos subrayar que el pensar así evidentemente no garantiza un buen rendimiento en la escuela, como tampoco evita que haya alumnos y alumnas que, al final, no logren obtener su título de graduado en Educación Secundaria. En lo que no hay mucho acuerdo, o quizá sea más preciso decir que hay un cierto desconocimiento, es en lo referente a los salarios que ganan los inmigrantes en general y los latinos en particular. En las dos afirmaciones (la b y la c) que se dieron para valorar este aspecto, como puede verse en la tabla, los porcentajes están distribuidos casi equitativamente entre las tres opciones que se dan.

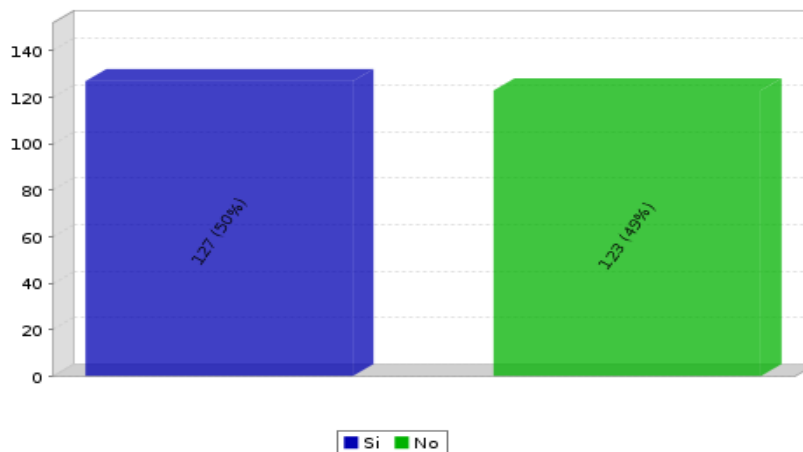
Tabla 6.27. Valoración de opiniones sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales por parte de los y las estudiantes latinoamericanos/as, en porcentaje (41)

Afirmación a valorar	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
a) ¿Para qué estudiar tanto? Con título o sin título está muy difícil conseguir trabajo.	29,6%	60,4%	10,0%
b) Yo he visto que a los latinos y a las latinas siempre les pagan menos que a los españoles y a las españolas.	28,0%	39,2%	32,8%
c) Yo creo que en Navarra le pagan lo mismo a un profesional inmigrante que a un profesional español.	40,4%	21,2%	38,4%
d) Yo creo que, si me gradúo de la ESO, tengo más posibilidades de conseguir un buen trabajo aquí en España, que si dejo los estudios.	84,4%	6,4%	9,2%
e) Yo no creo que valga la pena ir a la universidad. Total no hay mucha diferencia entre lo que gana alguien con título de la ESO, que alguien con un título profesional.	13,6%	70,4%	16,0%

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 42 [5.2] ¿Cree usted que las oportunidades laborales para los y las inmigrantes latinoamericanos/as son limitadas?

Gráfica FS6-42. ¿Son limitadas las oportunidades laborales para los/las inmigrantes latinoamericanos/as?



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.39 (anexo IV)

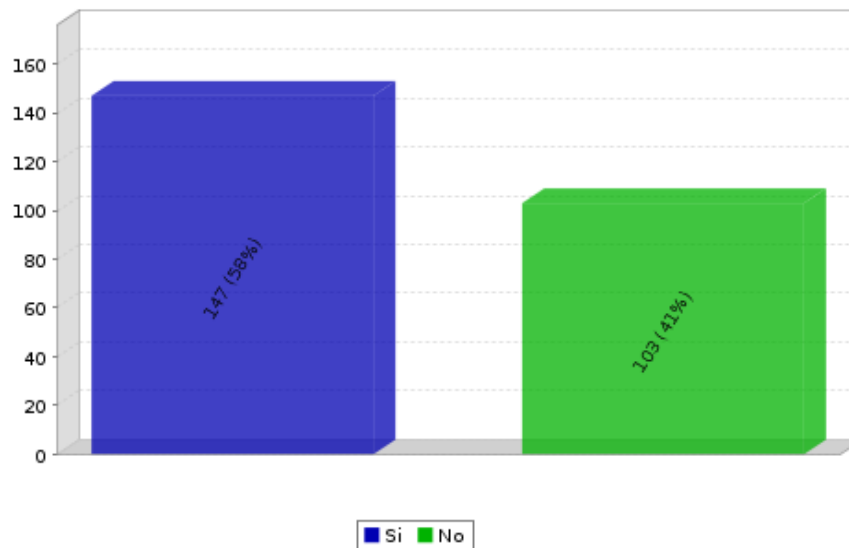
De acuerdo con lo que muestra la gráfica FS6-42, podemos inferir que los y las estudiantes latinos/as no conocen bien la situación laboral en Navarra, o por lo menos la percepción sobre este aspecto no es clara, ya que los porcentajes se distribuyen muy similarmente entre las dos opciones que se dieron, con un 50,8% que contestaron que las oportunidades laborales para los inmigrantes si son limitadas y un 49,2% que no. Analizando el tipo de pregunta y de respuesta que propusimos, pensamos ahora que hubiera sido más preciso dar también la opción de contestar “no sé”. No obstante, creemos que nuestra interpretación es igualmente válida y que el resultado obtenido nos acerca a la forma como las y los estudiantes latinos perciben el campo de las oportunidades laborales en España para ellos y ellas.

Pregunta 43 [5.3] ¿Cree usted que la falta de oportunidades laborales para los latinos y las latinas influye en los casos de fracaso escolar?

La gráfica FS6-43 nos muestra que, en opinión de los y las estudiantes de origen latinoamericano, la falta de buenas oportunidades laborales sí es un factor que puede influir en los casos de fracaso escolar, aunque, dado el porcentaje (58,8%) de respuestas positivas

podríamos inferir que si bien es importante, no es una variable determinante. Lo sería quizá, si este porcentaje fuera superior al ochenta por ciento. Lo que si podemos afirmar es que la forma como estos chicos y chicas perciben el panorama actual de las oportunidades laborales no los motiva especialmente, más bien sucede todo lo contrario.

Gráfica FS6-43. ¿Influye la falta de oportunidades laborales en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos?



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.39 (anexo IV)

Ya para terminar con nuestro análisis, de acuerdo con toda la información recopilada en las 43 preguntas que conforman esta encuesta, podemos concluir que, desde el punto de vista de los y las estudiantes latinoamericanos/as que actualmente estudian en los institutos públicos y privados de Navarra, y teniendo en cuenta también su contexto y su situación socioeconómica, los factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de este colectivo son fundamentalmente ocho (que hemos consignado en el recuadro que aparece en la siguiente página)

Además de los ocho factores sociales mencionados, y como ya lo subrayamos oportunamente, los alumnos hicieron énfasis en la falta de interés y motivación por el estudio y en la mala relación con el padre o con la madre, que aunque no hacían parte de los factores analizados en esta encuesta, es importante tomarlos en consideración como variables que

efectivamente pueden influir en los casos de fracaso escolar no sólo entre estudiantes latinos/as, sino de cualquier origen o condición social.

Factores sociales que más pueden influir en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as, según la opinión de estos, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta EST1

- 1) *Las malas amistades*
- 2) *Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia*
- 3) *El excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio*
- 4) *La falta de apoyo en la familia*
- 5) *El nivel educativo con el que llegan de su país de origen*
- 6) *Las oportunidades laborales*
- 7) *Ver mucha horas de televisión*
- 8) *No tener un lugar adecuado donde estudiar*

Por otra parte, adicional a esta primera síntesis de los resultados que ha arrojado esta encuesta, llevamos a cabo también una comparación porcentual de diferentes factores de riesgo incluidos en la misma, tales como la estructura y estabilidad familiar (pregunta 17), el apoyo de la familia (pregunta 18), el nivel educativo de los padres (pregunta 19), el nivel socioeconómico de la familia (medido según la ocupación de los padres; preguntas 20 y 21), el capital social (medido según participación de los padres en la Apyma, en las actividades del instituto y en otras asociaciones; preguntas 24, 25, 26 y 27), el manejo del tiempo libre (incluyendo la participación en actividades extraescolares; preguntas 30, 32 y 33), y los recursos de apoyo (pregunta 34). El procedimiento que seguimos para darle un valor a cada uno de los factores en cuestión, lo explicamos con detalle en la tabla EST1.40 del anexo IV. De acuerdo con dicho análisis, el orden de importancia en cuanto a la incidencia de estos factores en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinos/latinas que estudian en los institutos (públicos y privados) de Navarra, sería como sigue:

Factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as, de acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta EST1

- 1) *El nivel educativo de los padres*
- 2) *Manejo del tiempo libre*
- 3) *El capital social*
- 4) *La situación socioeconómica de la familia*
- 5) *Recursos de apoyo*
- 6) *La estructura y estabilidad familiar*

Como puede verse, en esta lista no hemos incluido el apoyo a la familia ya que, de acuerdo con el análisis que hemos desarrollado, este ítem obtiene tan sólo 16 puntos, que es un porcentaje más bien bajo. Este resultado nos dice que en el caso particular de los y las estudiantes latinos/latinas, esta variable no se presenta en un porcentaje significativo. Esto no quiere decir que este factor no influya en el fracaso escolar de algunos o algunas estudiantes, por supuesto que sí, pero para el caso particular que nos ocupa, y teniendo en cuenta las respuestas que dieron los y las estudiantes encuestados, podemos decir que la falta de apoyo de la familia no es el factor más preponderante en este colectivo.

Al comparar los dos recuadros encontramos que no hay coincidencias entre la opinión y percepción de los estudiantes sobre las causas del fracaso escolar y el análisis que hemos hecho de su contexto, con base en los datos que arrojan algunas preguntas específicas. Esto nos lleva a pensar que en los seres humanos no siempre estamos en condiciones de leer y comprender la realidad que nos rodea y determinar con precisión lo que más nos afecta, negativa o positivamente. Por otra parte, debemos tener en cuenta que estamos hablando de adolescentes inmigrantes, en pleno proceso de maduración, que quizá vivan, además, una realidad compleja en una cultura que no es la suya y, que su lectura de la realidad y del contexto que los rodea está en plena elaboración. Esto no significa, en absoluto, que sus

opiniones sean erradas. Por el contrario, tienen plena validez y sin duda deben tomarse en cuenta al plantear soluciones o estrategias de mejora. Estos resultados simplemente nos demuestran una vez más la multidimensionalidad y la complejidad del problema que estamos estudiando.

6.3.2 De los factores culturales y el fracaso escolar

6.3.2.1 Desde la perspectiva de directores y directoras [Encuesta D2]

De la misma forma que hemos hecho con las encuestas anteriores, en esta analizaremos también pregunta por pregunta, con el fin siempre de conocer el contexto de los y las estudiantes de origen latinoamericano, así como las principales causas del fracaso escolar, especialmente, las de orden cultural. En esta encuesta participaron en total 17 directores/as, de los/las cuáles 7 (41,2%) son de institutos públicos y 10 (58,8%) de colegios concertados. De estos 17 directores/as, uno (el director del IES05) sólo contestó esta encuesta (la D2) y no participó en la de los factores sociales (la D1).

-Interpretación de los datos obtenidos en la encuesta D2-

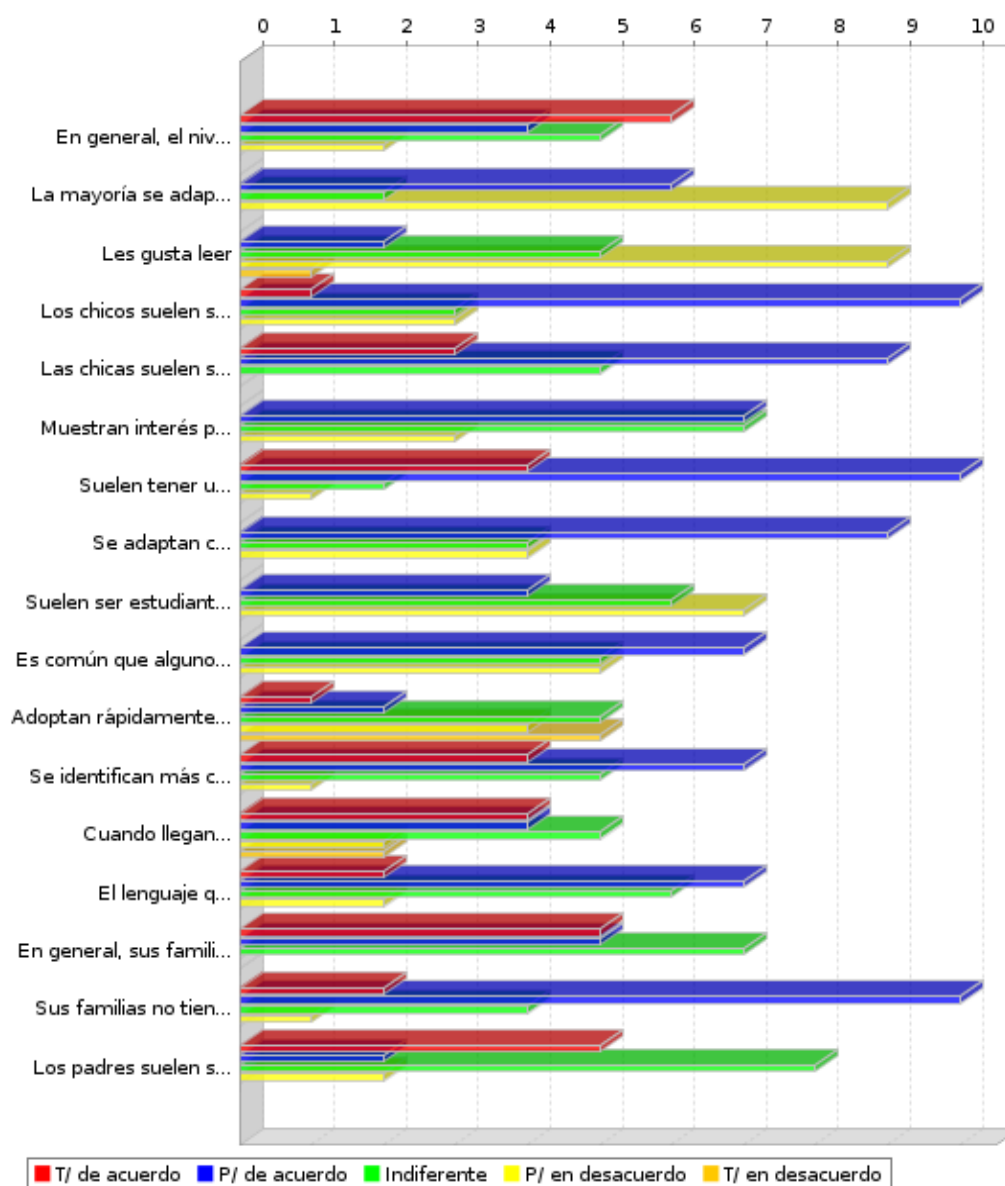
Pregunta A-1 [2.1] Específicamente en relación con los y las estudiantes latinoamericanos/as (en particular los provenientes de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana), valore las siguientes afirmaciones de 1 a 5, según la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo	—————→	1
Parcialmente de acuerdo	—————→	2
Indiferente	—————→	3
Parcialmente en desacuerdo	—————→	4
Totalmente en desacuerdo	—————→	5

De acuerdo con los datos registrados en la gráfica FC6-1, podemos decir que pocos directores o directoras están totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo con las afirmaciones que hemos propuesto en esta pregunta. No obstante, podemos destacar algunos aspectos que, al parecer, se dan con más frecuencia entre el alumnado latinoamericano, a saber: el nivel cultural es bajo, en general las familias latinoamericanas no tienen hábitos de lectura y los padres suelen ser más estrictos con los hijos que con las hijas. Por otra

parte, hay algunos ítems sobre los que un porcentaje significativo de directores y directoras manifiestan estar parcialmente de acuerdo (barras azules), tales como: sus familias no tiene un adecuado control sobre ellos y ellas, suelen tener una buena relación con sus tutores, los chicos suelen ser poco trabajadores, se adaptan con facilidad a las normas de la escuela.

Gráfica FC6-1. Opiniones de los directores y las directoras en cuanto a la cultura latinoamericana y su relación con la escuela



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en las tablas D2.1a y D2.1b (ver anexo V)

Ahora bien, si examinamos los datos más de cerca, tomando en cuenta la distribución porcentual de las respuestas a esta pregunta en particular (ver tabla D2.1b, anexo V), podemos elaborar una radiografía más precisa de cómo ven las directivas a los y las estudiantes de origen latinoamericano que cursan la educación secundaria en los colegios e institutos de Navarra. De acuerdo con dicha radiografía, las características más relevantes de este alumnado son las que relacionamos en la tabla 6.28.

Tabla 6.28. Principales características del alumnado latinoamericano desde el punto de vista de los directores y las directoras de la Comunidad Foral de Navarra que participaron en este estudio.

#	Característica	Porcentaje mixto
1	En general suelen tener una buena relación con sus tutores	82.4%
2	Las chicas (latinas) suelen ser responsables con sus deberes	70.6%
3	Sus familias no tienen un control adecuado sobre ellos o ellas	70.6%
4	Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local	64.7%
5	Los chicos (latinos) suelen ser poco trabajadores	58.8%
6	Suelen tener un bajo nivel cultural	58.8%
7	A muchos y a muchas no les gusta leer	58.8%
8	En general, en sus familias no tienen hábitos de lectura	58.8%
9	No adoptan con facilidad y rapidez el acento español	52.9%
10	El lenguaje que usan y aprenden en casa interfiere en su integración escolar	52.9%
11	Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela	52.9%
12	Muchos/muchas no se adaptan con facilidad a la cultura local	52.9%

Fuente: elaboración propia, con base en los datos de la tabla D2.1b (anexo V).

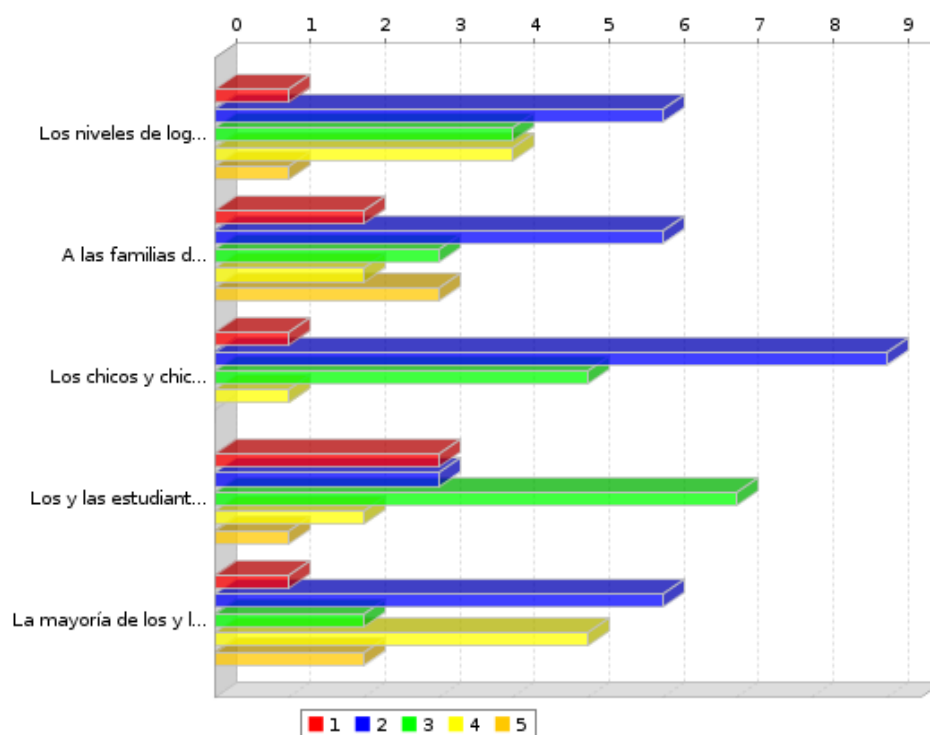
El orden en que presentamos estas características se basa en el resultado de sumar - en la tabla D2.1b del anexo V- los porcentajes de las columnas: “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo”, por una parte, y “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, por otra. Al elaborar la lista, hemos tenido en cuenta aquellos ítems cuya suma era superior al 50%. Vale la pena destacar que los ítems 6, 7 y 8, tienen exactamente el mismo porcentaje; además, los tres están directamente relacionados con el capital cultural. Por otra parte, debemos subrayar también que ninguno de los directores, ni de las directoras señaló estar totalmente de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones: 1) que la mayoría se adapta fácilmente a la cultura local, 2) que les gusta leer (por el contrario hay un 5,9% que está totalmente en desacuerdo), 3) que se adaptan con facilidad a las normas de la escuela, y 4) que es común que alguno pertenezca a una pandilla. Más adelante compararemos estas respuestas con las del profesorado. Por lo tanto, podemos decir que, desde la perspectiva de directores y directoras estas características no son realmente las más comunes dentro de este colectivo.

Pregunta A-2 [2.2]: Diga si está de acuerdo o no con alguna de las siguientes afirmaciones, según la misma escala de la tabla anterior:

El objetivo de esta segunda pregunta era determinar, en lo posible, si hay o no un prejuicio entre directores y directoras con respecto al alumnado latinoamericano y su incidencia en los logros académicos del instituto o del colegio. Los resultados de la gráfica FC6-2 (ver páginas siguiente) y de las tablas D2.2a y D2.2b (ver anexo V), nos muestran claramente que estos prejuicios no son tan marcados como creíamos. Es más, el único ítem en que más del 50% de directores y directoras dice estar al menos parcialmente de acuerdo es en el que afirma que los chicos y las chicas españolas suelen tener muy buenas relaciones con los y las estudiantes de origen latinoamericano. Lo cual es, sin duda, un dato positivo.

Ahora bien, de los 17 directores que participaron en esta encuesta, 6 (el 35,3%) manifiestan estar parcialmente de acuerdo con que los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as, y sólo 1 (el 5,9%) dice estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que 4 (el 23,5%) dicen estar parcialmente en desacuerdo y 1 (el 5,9%) totalmente en desacuerdo (ver datos en las tablas D2.2a y D2.2b del anexo V). Por lo tanto, podemos afirmar que aunque haya casos en los que un director o directora detecte que los niveles de logro bajan cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano, no es algo que podamos generalizar en absoluto.

Gráfica FC6-2. Otras opiniones de los directores y las directoras en cuanto a las culturas latinoamericanas y su relación con la escuela



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en las tablas D2.2a y D2.2b (ver anexo V)

Lo mismo podemos decir de las otras tres afirmaciones. Es decir, con base en los resultados obtenidos, no podemos ni debemos generalizar sobre lo que los españoles y las españolas piensan con respecto al alumnado inmigrante, en particular con respecto a los y las estudiantes de origen latinoamericano. Sin duda si puede haber algunos institutos en los que a las familias autóctonas les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano, pero no es una regla general; de hecho sólo un 11,8% de los directores está totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 17,6% está totalmente en desacuerdo. También podemos afirmar que para los estudiantes españoles no todos los latinos y las latinas son malos estudiantes; de hecho sólo 3 directores (el 17,6%) manifiestan estar totalmente de acuerdo con dicha premisa, mientras que 7 (el 41,2%) dicen no estar de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. De la misma manera tampoco es cierto que la mayoría de los y las estudiantes de origen latinoamericano son poco trabajadores, de hecho sólo 1 director (el 5,9%) señaló estar totalmente de acuerdo con esta afirmación y 6 (el 35,3%) que están parcialmente de acuerdo, mientras

que 2 (el 11,8%) están totalmente en desacuerdo, y 5 (el 29,4%) parcialmente en desacuerdo. Es decir, entre los y las estudiantes de origen latinoamericano hay tanto buenos/as como malos/as alumnos/as y no podemos generalizar sobre esto; y de hecho las directivas no lo hacen. Lo que sí puede suceder es que en ciertos institutos predominen más los malos que los buenos estudiantes.

Pregunta A-3 [2.3] ¿En el proyecto educativo de su instituto hay programas o planes para fomentar las identidades culturales de los latinoamericanos? Si lo hay, por favor enúncielo y explíquelo brevemente.

De los 17 directores y directoras, sólo 3 (el 17,6%) contestaron afirmativamente a esta pregunta y los otros 14 (el 82,4%) negativamente. De los 3 que dijeron tener un programa, sólo uno (el del IES04) señaló que en su instituto tienen un plan de igualdad y convivencia que incluye un espacio web dedicado a este tema. Otro, el del IES12, se limitó a decir que lo hacen con todos los colectivos de inmigrantes. Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de implantar en los colegios e institutos programas y espacios que resalten las culturas latinoamericanas, teniendo en cuenta las diferencias entre unos países y otros.

En las preguntas B-1 y B-2, los directores y directoras debían valorar dos aspectos puntuales, según el país de origen.

Pregunta B-1 [3.1] Qué porcentaje de estudiantes de cada país tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra (f2)

El objetivo de esta pregunta era determinar si había diferencias significativas entre unos países y otros con respecto a la capacidad de adaptación cultural. Sin embargo, las respuestas que hemos obtenido (ver tabla D2.3 en el anexo V) no nos permiten emitir una afirmación lo suficientemente categórica. De hecho, en todos los casos más del 50% de los directores y las directoras marcaron la opción “no sé”. Por lo tanto, es evidente que, de esta encuesta, no podemos sacar una conclusión válida sobre este aspecto puntual.

Pregunta B-2 [3.2] Qué porcentaje de las familias ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas (f3)

Con esta pregunta sucede prácticamente lo mismo que con la anterior. Como se puede observar en la tabla D2.4 y en la gráfica D2-2 (del anexo V), para todos los países, más del 50% de los directores y las directoras que participaron en la encuesta, escogió la opción

“no sé”. Lo cual, además de mostrar el desconocimiento que existe sobre este punto, nos impide a nosotros sacar conclusiones generales.

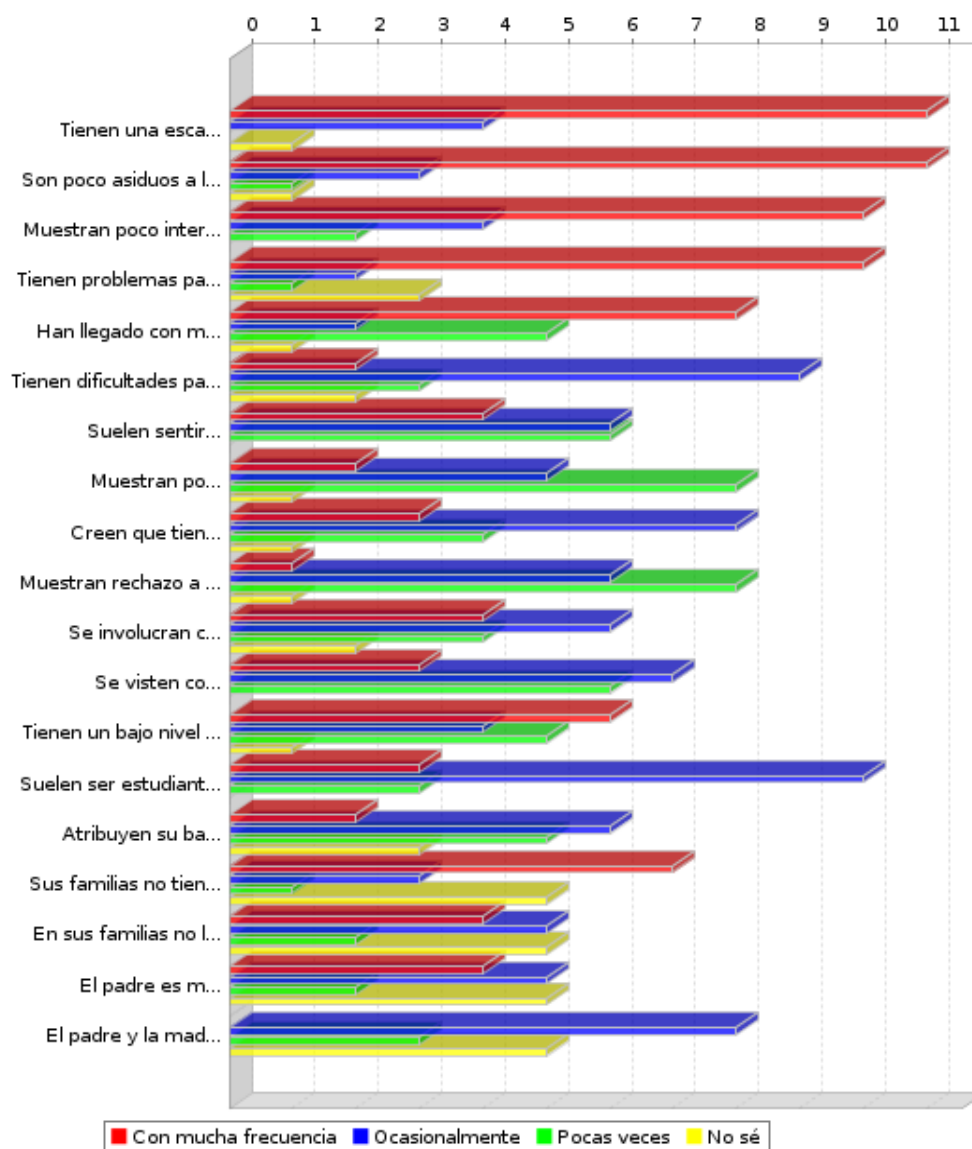
Sin embargo, en este caso puntual cabe subrayar que ninguno de los encuestados escogió la opción marcada como “más del 70%”, lo cual sí nos permite decir que, en general, dentro de las familias latinoamericanas, sin importar el país de origen, es más o menos común encontrar casos en los cuales ni los padres ni las madres ejercen un adecuado control sobre sus hijos o hijas. Por otra parte, de acuerdo con las respuestas obtenidas, en el caso particular de Ecuador y Colombia, poco más del 40% de las directivas señalaron que al menos entre el 20 y el 50% de las familias sí ejercen un control adecuado.

Pregunta B-3 [3.3] En aquellos casos de estudiantes -latinos o latinas- en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características?

De acuerdo con las respuestas de directores y directoras a esta pregunta, las cuales registramos en la gráfica FC6-3, las características de orden cultural más frecuentes entre los y las estudiantes latinoamericanos/as que fracasan en la escuela suelen ser las siguientes: 1) tienen una escasa cultura general, 2) son poco asiduos a las bibliotecas, 3) muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía, o la literatura, 4) tienen problemas para adaptarse al sistema educativo español, 5) han llegado con más de 11 años a Navarra, 6) sus familias no tienen hábitos de lectura ni los animan a leer. Por otra parte, algunos y algunas son estudiantes problemáticos y ocasionalmente tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros y compañeras españoles/as, aunque, al parecer, no es algo que ocurra con una frecuencia significativa.

En síntesis, estos resultados nos permiten afirmar que, desde el punto de vista de directores y directoras, las principales causas del fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano son: el capital cultural, la edad de llegada a España, la adaptación cultural, y la cultura familiar. Pero sin duda, el más importante es el primero, es decir, el capital cultural, lo cual explica no sólo el fracaso escolar de algunos, sino el bajo rendimiento académico que suele presentarse dentro de este colectivo.

Gráfica FC6-3 Características de los y las estudiantes de origen latinoamericano en riesgo de fracaso escolar, en opinión de directores y directoras



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla D2.5 (Anexo V)

Pregunta B-4 [3.4] De la lista anterior, anote los tres factores que, en su opinión, más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos/as.

Tabla 6.29 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar, en opinión de los directores y las directoras encuestados.

Factores que inciden en el fracaso escolar	# de directores/as
Tienen una escasa cultura general (F1)	5
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)	2
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)	3
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)	4
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)	1
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)	1
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)	1
Creer que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)	6
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)	1
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)	2
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)	2
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)	2
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)	1
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)	2
El padre y la madre son permisivos (F8)	1

Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla D2.7 (anexo V)

Las respuestas que obtuvimos en esta pregunta están registradas, tal como las escribieron los directores y directoras, en la tabla D2.7 (anexo V). En la tabla 6.29 mostramos, específicamente, las frecuencias con que aparece cada una de esas respuestas. De dicha tabla podemos concluir que los factores culturales que más influyen en el fracaso escolar de este colectivo, al menos desde el punto de vista de las directivas de los institutos, son: 1) creer que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral (= la desconfianza cultural) 2) la escasa cultura general que tienen (= el capital cultural) y 3) el haber llegado con más de 11 años a Navarra (= la edad). Estos resultados confirman los obtenidos en la pregunta anterior, con excepción de la desconfianza cultural. Podemos pensar quizá que, aunque la desconfianza cultural exista y genere la creencia de tener, por ser latinos/as, unas probabilidades limitadas de éxito académico y laboral, es un aspecto que no siempre resulta tan evidente, ni siquiera para los mismos jóvenes que la sufren.

Adicionalmente, hemos de resaltar que, aunque los encuestados debían escoger sólo entre los factores mencionados en la pregunta inmediatamente anterior, algunos y algunas pusieron en evidencia otros aspectos, tales como: el poco seguimiento en casa, el entorno familiar y sentimiento de víctima (ver tabla D2.7, anexo V). Este último puede clasificarse dentro del factor que nosotros denominamos: “prejuicios y estereotipos”.

6.3.2.2 Desde la perspectiva del profesorado [Encuesta PS2]

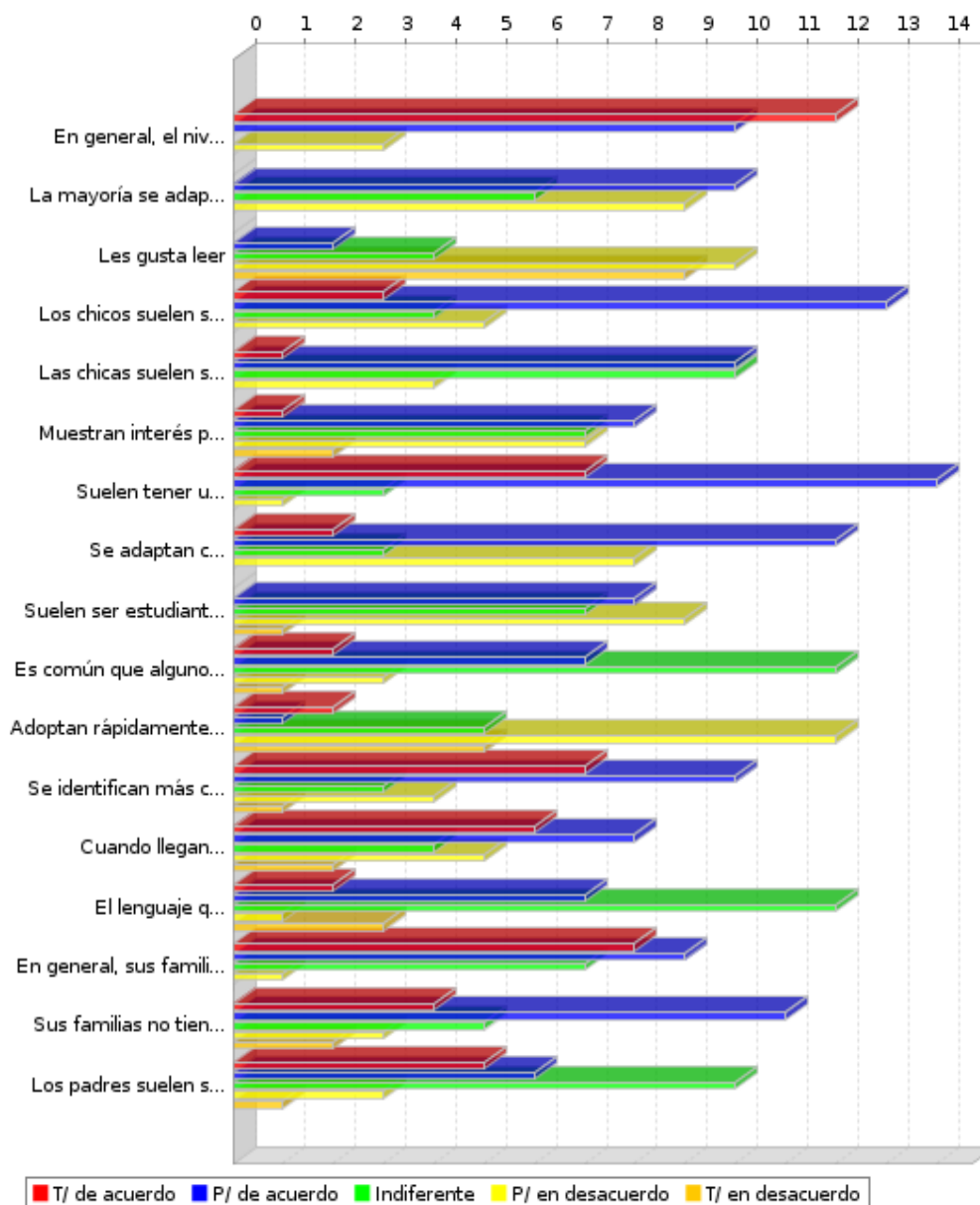
En esta encuesta sobre los factores culturales que inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano participaron un total de 25 docentes, de los cuáles 12 (el 48%) trabajan en institutos públicos de secundaria y 13 (el 52%) en colegios concertados. Por otra parte, de los 25 docentes, 6 (el 24%) enseñan alguna asignatura en programas de cualificación profesional inicial. La distribución específica del profesorado, de acuerdo con la asignatura que imparten puede leerse en las tablas PS1.1 y PS1.2, en el apartado B del anexo V.

Pregunta A-1 (2.1): Específicamente en relación con los y las estudiantes latinoamericanos/as (en particular los provenientes de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana), valore las siguientes afirmaciones de 1 a 5 (se ofrecen 17 opciones), según la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo	→	1
Parcialmente de acuerdo	→	2

Indiferente	→	3
Parcialmente en desacuerdo	→	4
Totalmente en desacuerdo	→	5

Gráfica FC6-4. Opiniones del profesorado sobre el alumnado latinoamericano en Navarra (respuestas a la pregunta A-1)



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.3a (anexo V)

Las respuestas a esta primera pregunta de la encuesta para profesores y profesoras, consignadas en la tabla PS2.3a (anexo V) arrojan una nueva radiografía del alumnado latinoamericano que, como veremos, resulta similar a la que obtuvimos con las respuestas dadas por los directores y las directoras, lo cual confirma la validez de las deducciones y conclusiones que planteamos. Ahora bien Para la lectura crítica de los datos obtenidos, hemos tenido en cuenta no sólo los resultados que muestra la gráfica FC6-4, sino que también hemos tomado en consideración, de la tabla PS2.3a (anexo V) los porcentajes que se obtienen al sumar las columnas “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo”, por una parte, y las columnas “parcialmente en desacuerdo” con “totalmente en desacuerdo”, por otra. Los resultados de esta operación están detallados en la tabla PS2.3b, del anexo V y sintetizados en la tabla 6.30 que presentamos a continuación. Podemos decir entonces que los 10 ítems que aparecen en esta tabla son, desde la perspectiva del profesorado, los factores de orden cultural que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

Tabla 6.30. Principales características del alumnado latinoamericano desde el punto de vista de los/las docentes de la Comunidad Foral de Navarra que participaron en este estudio.

#	Característica	Porcentaje mixto
1	En general el nivel cultural es bajo	88%
2	Suelen tener una buena relación con sus tutores/tutoras	84%
3	En general, no les gusta leer	76%
4	En general, sus familias no tienen hábitos de lectura	68%
5	Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local	68%
6	No adoptan con facilidad ni con rapidez el acento español	68%
7	Los chicos suelen ser poco trabajadores	64%
8	Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas	60%
9	Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse	56%
10	Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela	56%

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.31 Cuadro comparativo de las características del alumnado latinoamericano que estudia en los institutos y colegios de la C. F. de Navarra

Característica	Profesorado	Directivas
En general el nivel cultural es bajo	88% (1)	58% (6)
Suelen tener una buena relación con sus tutores/tutoras	84% (2)	82,4% (1)
En general, no les gusta leer	76% (3)	58,8% (7)
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura	68% (4)	58,8% (8)
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local	68% (5)	64,7% (4)
No adoptan con facilidad ni con rapidez el acento español	68% (6)	52,9% (9)
Los chicos suelen ser poco trabajadores	64% (7)	64,7% (5)
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas	60% (8)	70,6% (3)
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse	56% (9)	---
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela	56% (10)	52,9% (11)
Las chicas (latinas) suelen ser responsables con sus deberes	---	70,6% (2)
El lenguaje que usan y aprenden en casa interfiere en su integración escolar	---	52,9% (10)
Muchos/muchas no se adaptan con facilidad a la cultura local	---	52,9% (12)

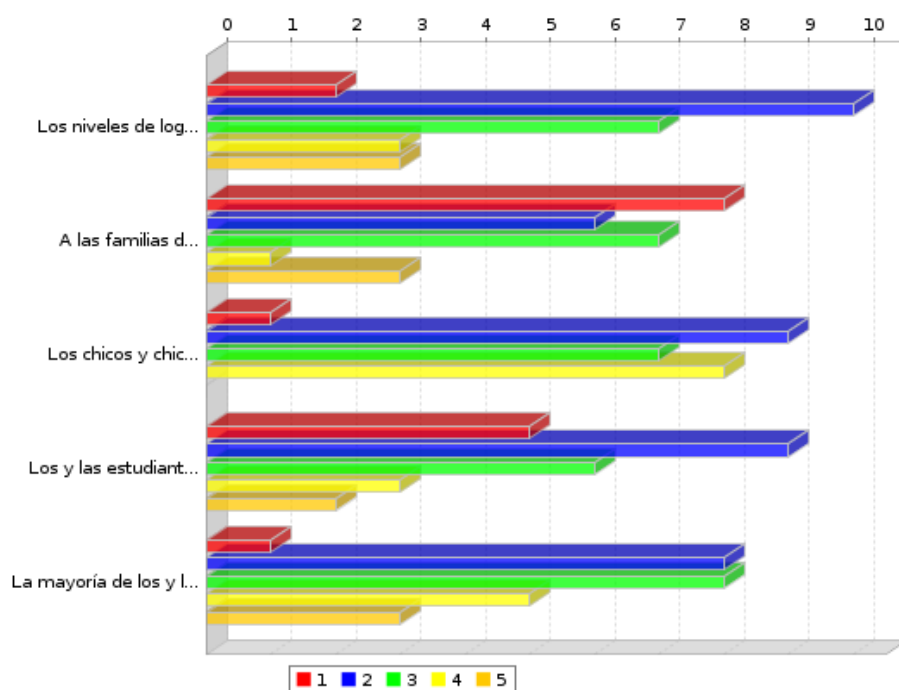
Fuente: elaboración propia.

Además de los resultados que nos dan la gráfica FC6-4 y la tabla 6.30, nuevamente hemos querido hacer un ejercicio de comparación entre las respuestas del profesorado y las de las directivas con respecto a estos factores, vemos que hay nueve características que se repiten, aunque no en el mismo orden ni con el mismo porcentaje de importancia. Ahora bien, contrastando la posición y el porcentaje entre una y otra encuesta, podemos concluir que las características culturales más notorias de los y las estudiantes de origen latinoamericano son (tabla 6.31): a) suelen tener una buena relación con sus tutores, b) se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local, c) los chicos suelen ser poco trabajadores y d) (ellos y ellas) se adaptan con facilidad a las normas de la escuela.

Estos resultados nos ofrecen una imagen más bien positiva de este colectivo, a excepción de lo relativo al trabajo de los chicos. De todas maneras, no podemos dejar de lado las otras características que se repiten en uno y otro recuadro y que sin duda influyen en el fracaso escolar de este alumnado, tales como: el bajo gusto por la lectura, el bajo nivel cultural y los escasos hábitos de lectura de las familias, relacionadas todas tres con el capital cultural.

Pregunta A-2 (2.2) Diga si está de acuerdo o no con alguna de las siguientes afirmaciones⁹², según la misma escala de la tabla anterior:

Gráfica FC6-5 Otras opiniones del profesorado sobre las culturas latinoamericanas en relación con la escuela



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.4a (anexo V)

⁹² Las afirmaciones a las que se hace referencia en esta pregunta se pueden leer o bien en el anexo II (encuesta PS2), o en el anexo V, literal B.

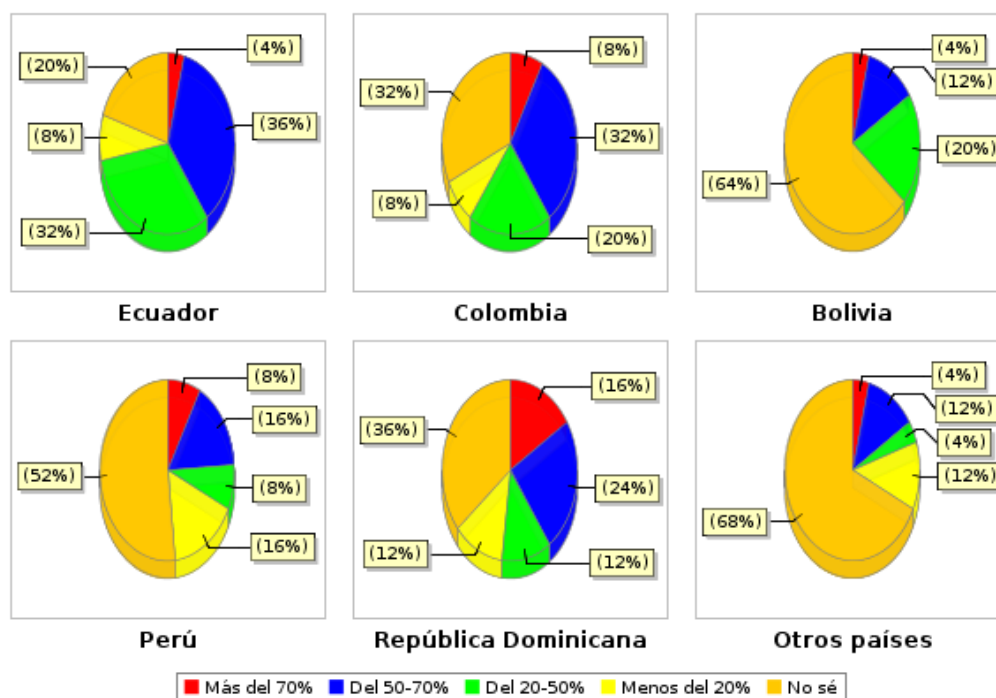
Las respuestas de los docentes a esta pregunta, registradas en la gráfica FC6-5 y en la tabla PS2.4a (del anexo V), nos ofrecen un panorama más definido que el que obtuvimos con las respuestas de las directivas en la encuesta D2. De acuerdo con estos resultados (observar barras rojas y azules) podemos deducir que, desde el punto de vista de los/las docentes, las características más destacadas de los y las estudiantes latinos/as matriculados en los institutos de Navarra son: 1) en varios casos (no en todos) parece ser que los niveles de logro de un instituto o colegio bajan cuando hay un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as (con un 8% totalmente de acuerdo y un 40% parcialmente de acuerdo); 2) a algunas familias españolas si les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano (con un 32% totalmente de acuerdo y un 24% parcialmente de acuerdo); 3) en general los y las jóvenes españoles/as suelen tener buenas relaciones con los latinos y las latinas (4% totalmente de acuerdo, 36% parcialmente de acuerdo y ningún docente totalmente en desacuerdo); 4) en muchos casos los y las estudiantes españoles piensan o ven a los latinos y a las latinas como no muy buenos estudiantes (20% de los docentes totalmente de acuerdo y 36% parcialmente de acuerdo); 5) para un buen número de profesores la mayoría de los estudiantes latinoamericanos tienen un bajo rendimiento académico (con 4% totalmente de acuerdo y 32% parcialmente de acuerdo), aunque ciertamente no todos los docentes los ven así; de hecho el 20% dice estar parcialmente en desacuerdo y el 12% totalmente en desacuerdo con esta afirmación. En este último caso, si sumamos los porcentajes de uno y otro lado (de acuerdo y en desacuerdo), vemos que los porcentajes son muy similares.

En las siguientes dos preguntas se les pedía a los docentes valorar un par de aspectos puntuales según el país de origen:

Pregunta B-1 (3.1) Qué porcentaje de estudiantes de cada país tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra (f2)

En este caso, las respuestas de los profesores y las profesoras a esta pregunta son un poco más esclarecedoras que las de las directivas, al menos en cuanto a los estudiantes ecuatorianos y colombianos se refieren. De hecho, con base en los resultados que muestra la gráfica FC6-6, podemos afirmar que hay un porcentaje significativo de estudiantes ecuatorianos que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra y lo mismo ocurre con los y las estudiantes colombianos y los y las estudiantes dominicanos, aunque estos últimos en menor proporción. De todas maneras estos resultados debemos tomarlos con precaución ya que evidentemente no son exactos.

Gráfica FC6-6 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen, en opinión de profesores y profesoras



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.5 (anexo V)

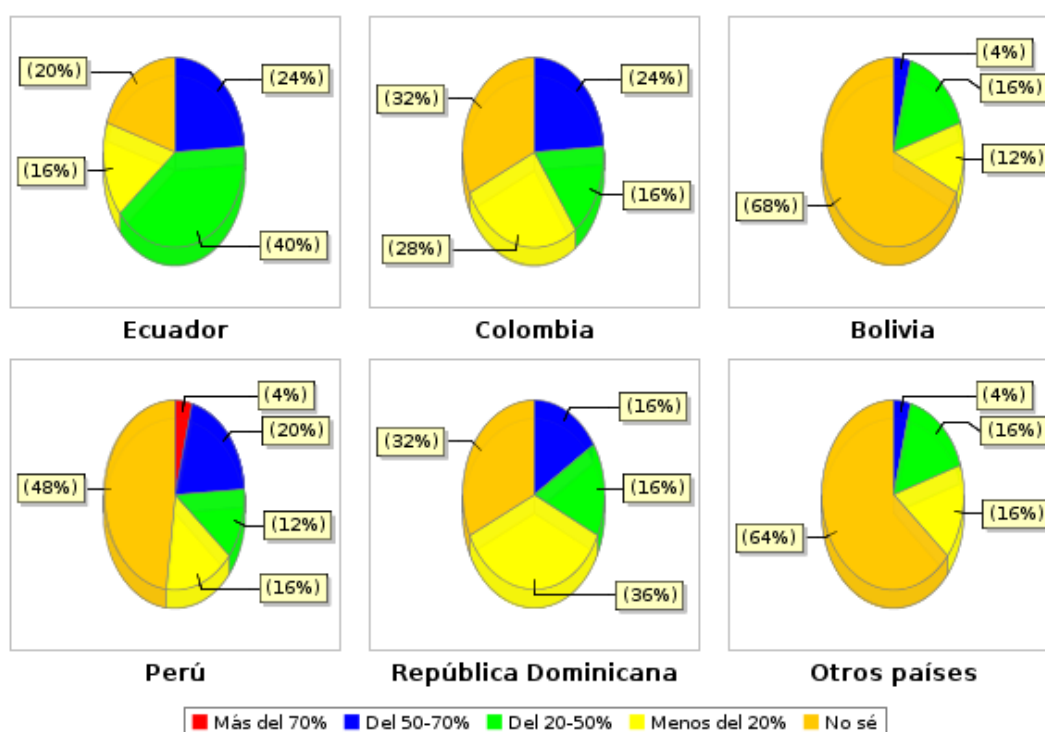
Pregunta B-2 (3.2) Qué porcentaje de las familias ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas (f3)

De acuerdo con los resultados que ilustra la gráfica FC6-7 (ver página siguiente), con excepción quizá de algunas familias peruanas, los profesores y las profesoras han observado que, sin duda, dentro de las familias latinoamericanas que viven en la Comunidad Foral de Navarra, es común que los padres o las madres no ejerzan siempre un adecuado control sobre sus hijos e hijas. Tomando en cuenta la fundamentación teórica expuesta, podemos afirmar que esta situación influye negativamente en el rendimiento escolar de estos jóvenes e incluso puede propiciar, en ciertas situaciones, el fracaso escolar.

Por otra parte, de acuerdo con los datos que arroja esta gráfica, podríamos decir que -en términos generales- las familias ecuatorianas son las que ejercen un mayor control

sobre sus hijos e hijas, seguidas por las colombianas, y las que menos serían las de República Dominicana. En cuanto a las familias bolivianas, las peruanas y las de otros países no podemos hacer deducciones precisas, dado el alto porcentaje de encuestados que escogieron la opción “no sé”. Por otra parte, debemos subrayar que estos resultados, al igual que ocurre con los de la encuesta D2, en relación con este aspecto en particular, son sólo aproximados, dado que las opciones que había para escoger no permiten obtener cifras exactas.

Gráfica FC6-7 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen, en opinión de profesores y profesoras.



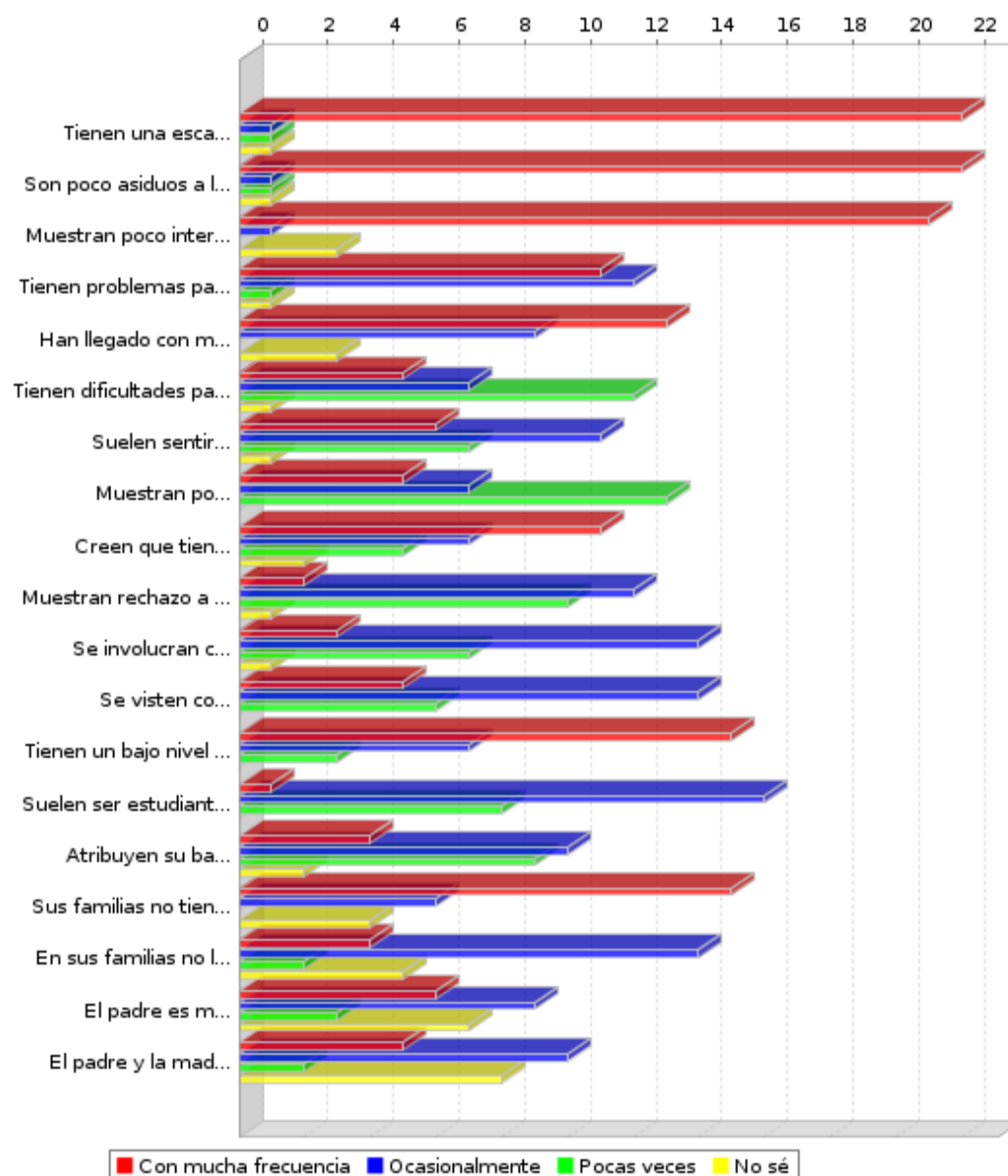
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.6 (anexo V)

Pregunta B-3 (3.3) En aquellos casos de estudiantes -latinos y latinas- en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características? (la lista de las características puede verse en el anexo II, encuesta PS2)

De acuerdo con los resultados que observamos en la gráfica FC6-8 (ver página siguiente), las características más notorias entre los y las estudiantes de origen latinoamericano que fracasan en la escuela son las siguientes: a) tienen una escasa cultura general, b)

son poco asiduos a las bibliotecas y c) muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía y la literatura. Debemos subrayar el hecho de que estas tres características pertenecen todas a la dimensión del capital cultural.

Gráfica FC6-8 Características de los y las estudiantes de origen latinoamericano en riesgo de fracaso escolar, en opinión de profesores y profesoras



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.7

Ahora bien, en un análisis más detallado de los datos obtenidos en esta pregunta y registrados en las tablas PS2.7 y PS2.8 (del anexo V), además de las tres características antes mencionadas, otras que se presentan con bastante frecuencia entre aquellos o aquellas que fracasan son: 1) tienen un bajo nivel de lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática, 2) sus familias no tienen hábitos de lectura y 3) han llegado con más de 11 años a Navarra. El primero está relacionado con el capital cultural, el segundo con la cultura familiar y el tercero con la edad, lo cual coincide con los resultados de la encuesta D2 y nos confirma, por tanto, que estos factores tienen una influencia significativa en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

Otras variables señaladas por un número importante de docentes -más del 50%- como “ocasionales” entre los y las estudiantes latinos/latinas que fracasan, son las siguientes: a) son estudiantes problemáticos, b) se involucran con pandillas, c) se visten como pandilleros, d) en sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad y e) suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento.

Estas variables que, según los docentes, se presentan ocasionalmente, están relacionadas con los siguientes factores estudiados: las actitudes de oposición cultural, la cultura familiar, la adaptación cultural y los prejuicios. En este grupo el único factor que se repite, con respecto al anterior, es el de la cultura familiar, lo cual nos ratifica la importancia que este aspecto tiene en los casos de fracaso escolar. En cuanto a los demás factores, teniendo en cuenta que no se presentan con tanta frecuencia dentro de este colectivo, podemos afirmar que no son los más determinantes, pero no por ello podemos dejar de reconocer su influencia en ciertos casos particulares.

Pregunta B-4 (3.4) De los factores enunciados seleccione los tres que, en su opinión, más inciden en los casos de fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as.

Las respuestas a esta pregunta, tal como las escribieron los y las docentes, las hemos consignado en la tabla PS2.9 (del anexo V). Luego las hemos clasificado y ordenado en la tabla 6.32, en la que además puede leerse el número de profesores que mencionaron cada una de las variables. Aunque 5 docentes (el 20% del total) no respondieron esta pregunta, la información obtenida tiene la suficiente validez y por lo tanto nos permite sacar conclusiones sobre el tema que nos ocupa.

Además de las respuestas que hemos consignados en la tabla 6.32 dos profesores mencionan otros factores que no están dentro de la lista propuesta en la pregunta B-3, a saber: la desestructuración familiar y padres no implicados en la educación. Y otro, un

profesor de Ciencias Sociales de un colegio concertado, nos ofrece una respuesta muy completa sobre su visión de los y las estudiantes de origen latinoamericano, la cual nos ha parecido objetiva y pertinente, razón por la cual la transcribimos a continuación:

“Desde hace unos 10 años he tenido numerosos alumnos latinoamericanos. Tienen más sentido de la autoridad y son más educados al llegar, luego van cogiendo los usos de aquí. La mayoría son buenos alumnos. Al principio no iban a bachiller sobre todo por la precariedad de su economía familiar. Pero últimamente sí que van, y varios están ya en la universidad. Los que han llegado más jóvenes al colegio, han aprendido euskera. Y algunos han obtenido ya alguna certificación (nivel A2) de la escuela de idiomas.

La mayoría son de familias con un nivel cultural igual o superior al de las familias de la Rotxaiea.

Hay que tener en cuenta que yo no doy clase en las aulas de diversificación que tenemos, a las que van los más problemáticos.

La mayoría de las familias tienen muchos reparos a que sus hijos salgan con la gente de aquí, les dan miedo los horarios, las actividades que se realizan, los sanfermines... Por eso suelen preferir que salgan con los de su país.”

La respuesta de este profesor nos confirma, por una parte, la heterogeneidad de la población latinoamericana que estudia en los institutos de Navarra, y por otra, el hecho de que hay docentes, hombres y mujeres, que ejercen su labor sin prejuicios y sin dejarse encasillar por las etiquetas. De hecho, de acuerdo con esta observación, podemos decir que hay alumnos y alumnas latinos que se destacan por su buen comportamiento y su buen nivel académico, incluso por encima del alumnado español.

Los datos consignados en la tabla 6.32, nos permiten afirmar que para los docentes navarros los factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano son: 1) el tener una escasa cultura general (= capital cultural), 2) tener un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática (= el lenguaje), y 3) el haber llegado con más de 11 años a Navarra (=la edad). Al comparar estas respuestas con las de los directores y las directoras, vemos que coinciden en dos aspectos, a saber: el capital cultural y la edad, lo cual ratifica la importancia de estos dos factores y su influencia en los casos de fracaso escolar. De todas maneras, dado que la edad no es un factor cultural propiamente dicho, resulta apropiado asociar a este hecho los otros factores mencionados tanto por los directores y las directoras como por los profesores y

las profesoras, esto es: la adaptación cultural, las actitudes de oposición cultural, los prejuicios, la cultura familiar, e incluso el lenguaje, ya que mientras más tarde lleguen a España, sin duda más dificultades tendrán en cualquiera de estos aspectos.

Tabla 6.32 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar, en opinión de los profesores y las profesoras encuestados.

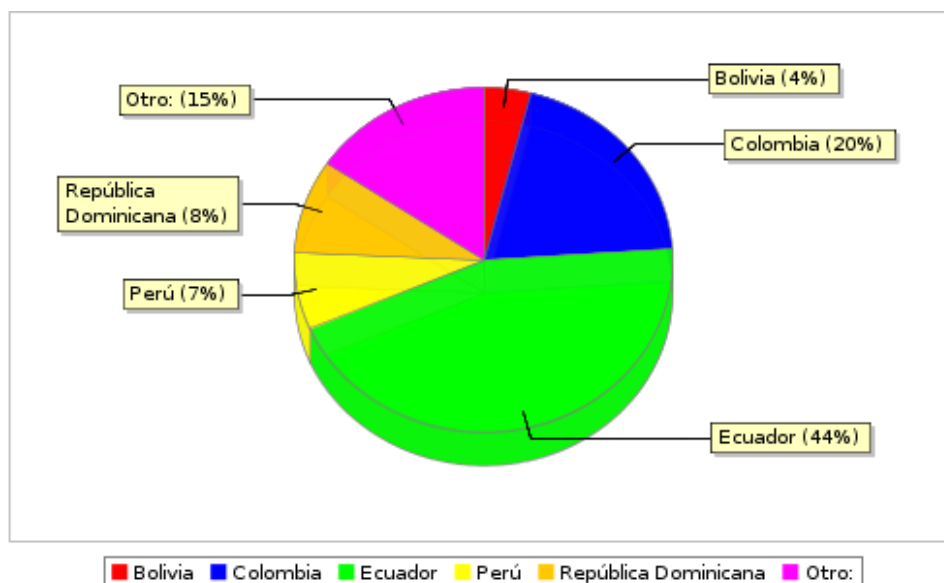
Factores que inciden en el fracaso escolar	# de profesores
Tienen una escasa cultura general (F1)	9
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)	3
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)	4
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)	5
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)	3
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)	2
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)	1
Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)	3
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)	3
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)	7
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)	1
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)	0
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)	4
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)	3
El padre y la madre son permisivos (F8)	1

Fuente: elaboración propia.

6.3.2.3 Desde la perspectiva de los y las estudiantes latinoamericanos/as
[Encuesta EST2]

En esta encuesta participaron –al igual que en la EST1– un total de 250 estudiantes, de los cuales 143 (el 57,2%) eran hombres y 107 (el 42,8%) eran mujeres. En cuanto al país de origen, la distribución del alumnado, como puede observarse en la gráfica FC6-9, es como sigue: de Ecuador 111 estudiantes (el 44,4%), de Colombia 50 (el 20%), de República Dominicana 22 (el 8,8%), de Perú 18 (el 7,2%), de Bolivia 10 (el 4,0%) y de otros países 39 (el 15,6%).

Gráfica FC6-9. Alumnado latinoamericano que participó en la encuesta EST2, según país de origen.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.2 (anexo V)

En la tabla 6.33 detallamos la distribución del alumnado según el nivel que cursaba en el momento de contestar la encuesta. De acuerdo con dichos datos, el 36,8% eran de 3º de la ESO, 41,2% de 4º y 22,0% de PCPI. En cuanto a los alumnos de 4º vale la pena resaltar que 28 (el 11,2% del total y el 27,2% de los de 4º) estaban matriculados en diversificación curricular. En términos prácticos esta es parte de la población que podría estar en riesgo de fracaso escolar.

Tabla 6.33 Distribución del alumnado latinoamericano que participó en la encuesta EST2, según el nivel

Nivel	# de estudiantes	Porcentaje
3º de ESO	92	36,8%
4º de ESO - Opción A: Ciencias	31	12,4%
4º de ESO - Opción B: Letras	22	8,8%
4º de ESO - Opción C: Formación Profesional	22	8,8%
4º de ESO - Diversificación Curricular	28	11,2%
PCPI	55	22,0%

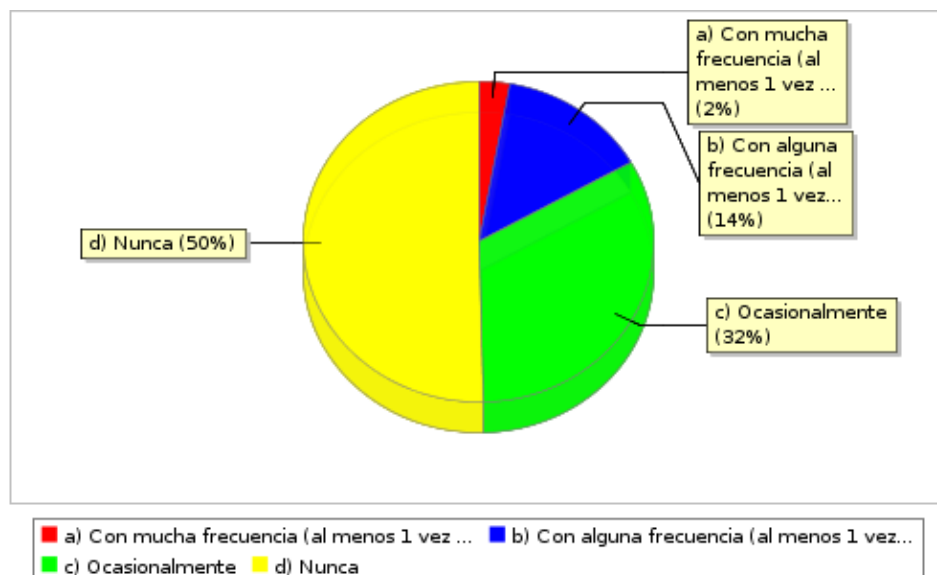
Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos en la encuesta EST2 (sobre factores culturales).

-Interpretación de los datos obtenidos en la encuesta EST2-

Pregunta D [2.1] ¿Con qué frecuencia suele ir a una biblioteca a leer literatura, historia u otros temas de interés general? (F1)

Esta primera pregunta nos muestra un aspecto del capital cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano: su escasa o casi nula relación con las bibliotecas. Como es bien sabido, en las diversas localidades de Navarra y particularmente en Pamplona, hay una gran facilidad para acceder a una biblioteca pública, pero por lo visto ni los chicos ni las chicas de origen latino aprovechan esta oportunidad. De hecho, si se hiciera un estudio puntual sobre los usuarios de las bibliotecas en la Comunidad Foral, muy seguramente el porcentaje de jóvenes latinos/latinas sería bastante bajo. Esto lo pudimos observar en varias visitas a diversas bibliotecas de Pamplona durante un periodo de aproximadamente cuatro años y en las cuales muy pocas veces nos encontramos con estudiantes de origen latinoamericano.

Gráfica FC6-10. Frecuencia con que los y las estudiantes latinos/as van a una biblioteca

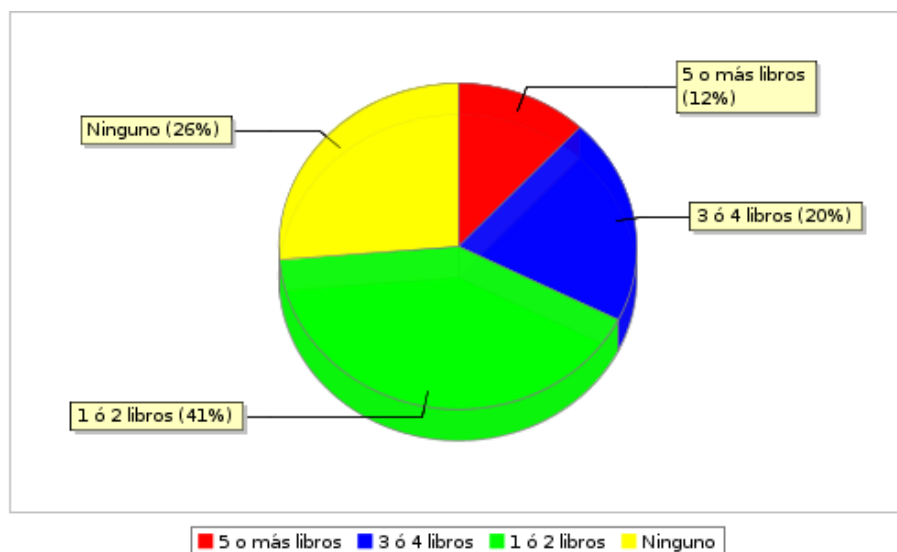


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.4 (anexo V)

Pregunta E [2.2] ¿Cuántos libros suele leer en un año? (sin incluir los que debe leer en el instituto) (F1)

Las respuestas que dieron los estudiantes en esta pregunta ratifican los resultados obtenidos en la inmediatamente anterior. De hecho, de acuerdo con lo que vemos en la gráfica FC6-11, podemos afirmar que, en general, el alumnado latinoamericano tiene un bajo nivel de lectura. Según los datos que arroja esta encuesta, tenemos que el 26,4% de los estudiantes contestaron que no leen ningún libro, mientras el 41,2% leen como máximo 1 o 2 libros por año. De aquellos y aquellas que reportan leer más de 5 libros por año, 20 (el 8,0% del total) son mujeres y 10 (el 4,0% del total) son hombres. Algo similar ocurre con quienes reportan leer 3 o 4 libros por año, ya que 30 son mujeres (el 12,0%) y 21 (el 8,4% del total) son hombres. En las tablas 6.38 y 6.39 puede observarse mejor la distribución porcentual por sexo y por país de origen para estos dos casos.

Gráfica FC6-11. Cantidad de libros que leen los y las estudiantes latinos/as por año



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.5 (anexo V)

Tabla 6.34 Distribución porcentual del alumnado latinoamericano que lee más de 5 libros por año

Sexo/ País	Cantidad	% del total	% dentro del grupo
Hombres	10	4,0%	7,0%
Mujeres	20	8,0%	18,7%
Bolivia	2	0,8%	20,0%
Colombia	5	2,0%	10,0%
Ecuador	11	4,4%	9,9%
Perú	2	0,8%	11,1%
Rep. Dominicana	4	1,6%	18,2%
Otros	6	2,4%	15,4%

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.35 Distribución porcentual del alumnado latinoamericano que lee entre 3 y 4 libros por año

Sexo/ País	Cantidad	% del total	% dentro del grupo
Hombres	21	8,4%	14,7%
Mujeres	30	12,0%	28,0%
Bolivia	1	0,4%	10,0%
Colombia	10	4,0%	20,0%
Ecuador	20	8,0%	18,0%
Perú	4	1,6%	22,2%
Rep. Dominicana	3	1,2%	13,6%
Otros	13	5,2%	33,3%

Fuente: elaboración propia

Los datos consignados en estas dos tablas corroboran que, al menos dentro del alumnado latinoamericano que cursa sus estudios de secundaria en Navarra, las mujeres son mejores lectoras que los hombres. Por otra parte, en cuanto a los países de origen, vale la pena resaltar que, con excepción de “otros países” (en la tabla 6.35), en todos los casos los alumnos y las alumnas con un cierto nivel de lectura no superan el 25% de ningún grupo. Y con respecto al total los resultados son contundentes. Tenemos así que en el primer caso (leer más de 5 libros por año), el porcentaje en todos los países es inferior al 5%, y en el segundo caso (de 3 a 4 libros por año), en todos los países analizados es inferior al 9%. Por lo tanto, podemos afirmar que en un alto porcentaje los y las estudiantes de origen latinoamericano no tienen buenos hábitos de lectura, lo cual además confirma los resultados obtenidos previamente en las encuestas a directivas (D2) y profesorado (PS2).

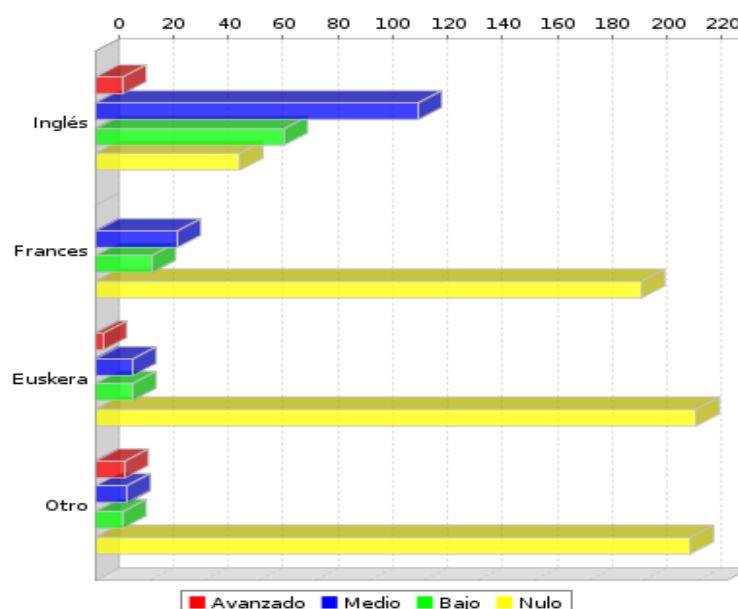
Pregunta F [2.3] Señale si domina otro idioma además del castellano: (F1)

En cuanto a los idiomas y el dominio de los mismos, los resultados que muestra la gráfica FC6-12 (ver página siguiente) tampoco son muy positivos. De hecho la cantidad de

alumnos que hablan francés, euskera u otro idioma es bastante baja (ver, en especial, barras verdes y amarillas).

Por otra parte, de acuerdo con los datos de la tabla 6.36, tan sólo un 4% del alumnado latinoamericano afirma tener un nivel avanzado de inglés, mientras el 47,2% dice tener un nivel medio. Por otra parte un 27,6% considera que tiene un nivel bajo y un 21,2% nulo. Este último porcentaje, al menos desde nuestro punto de vista, resulta sorprendente si tenemos en cuenta que ya desde hace varios años el inglés es una asignatura común y constante dentro del currículum de cualquier colegio o instituto. Cabe hacerse algunas preguntas: ¿Vienen con un nivel muy bajo de su país de origen? ¿Su autoestima es tan baja que consideran que lo poco que saben no tiene valor? ¿O las estrategias de enseñanza son -en ciertos casos- tan poco acertadas que algunos y algunas estudiantes no llegan a aprender ni siquiera un mínimo necesario?

Gráfica FC6-12 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.6 (anexo V)

Tabla 6.36 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio, en porcentaje.

Idioma / dominio	Avanzado	Medio	Bajo	Nulo
Inglés	4,0%	47,2%	27,6%	21,2%
Francés	0,0%	12,0%	8,4%	79,6%
Euskera	1,2%	5,6%	5,6%	87,6%
Otro:	4,4%	4,8%	4,0%	86,8%

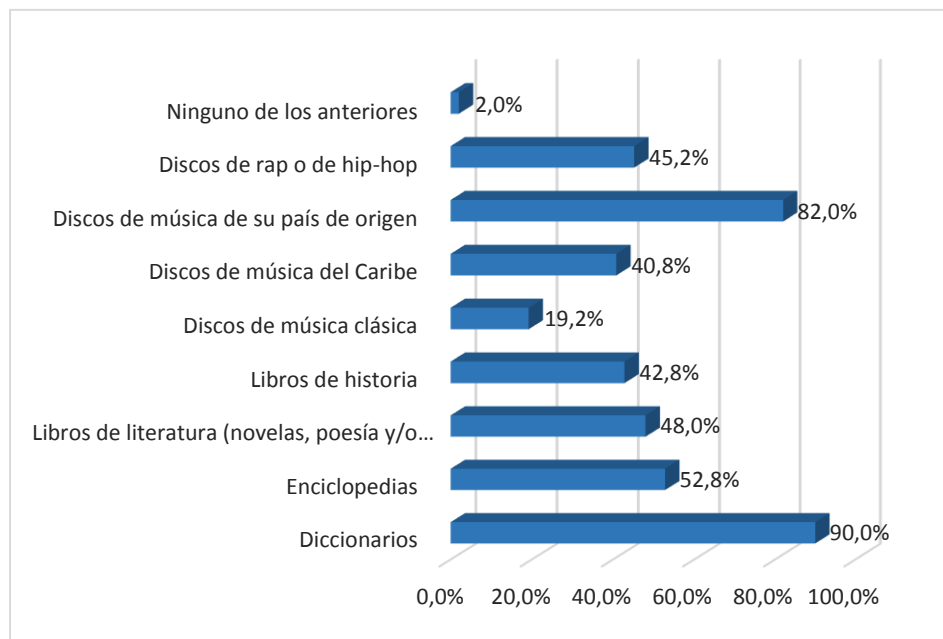
Fuente: elaboración propia, de acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta EST2.

Pregunta G [2.4] De los siguientes recursos, señale los que tiene en casa: (F1)

Los recursos a los que hace referencia esta pregunta pueden leerse en la gráfica FC6-13 (o bien en la propia encuesta EST2, en el anexo II). Si leemos los datos registrados en dicha gráficas desde el punto de vista de las teorías de Bourdieu, podemos afirmar que el capital cultural de los y las estudiantes latinos/as es bastante bajo ya que sólo un 19,2% del alumnado que participó en esta encuesta ha señalado tener discos de música clásica. Sin embargo, hay otros datos que también debemos tener en cuenta, como el porcentaje de alumnos y alumnas que tienen discos de su país de origen (el 82%), los que tiene libros de historia (42,8%) y libros de literatura (48,0%). Si bien estos dos últimos porcentajes son inferiores al 50%, debemos decir que están por encima de lo que esperábamos encontrar. Ahora bien, no obstante esto, debemos tener en cuenta las teorías de Lahire (2003, p. 67) cuando afirma que la “presencia objetiva de un capital cultural familiar sólo tiene sentido si ese capital se encuentra rodeado de condiciones que hagan posible *transmitirlo*”⁹³. Es decir, faltaría determinar si en aquellas casas donde hay libros de historia o de literatura hay un ambiente en el que esos recursos se aprovechen adecuadamente para beneficio de la familia, y en especial de los más jóvenes.

⁹³ La cursiva es nuestra. En el texto original esta palabra está entre comillas simples. Lo hemos escrito así para evitar confusiones entre unas comillas y otras.

Gráfica FC6-13. Recursos materiales y culturales que los y las estudiantes latinoamericanos tienen en casa

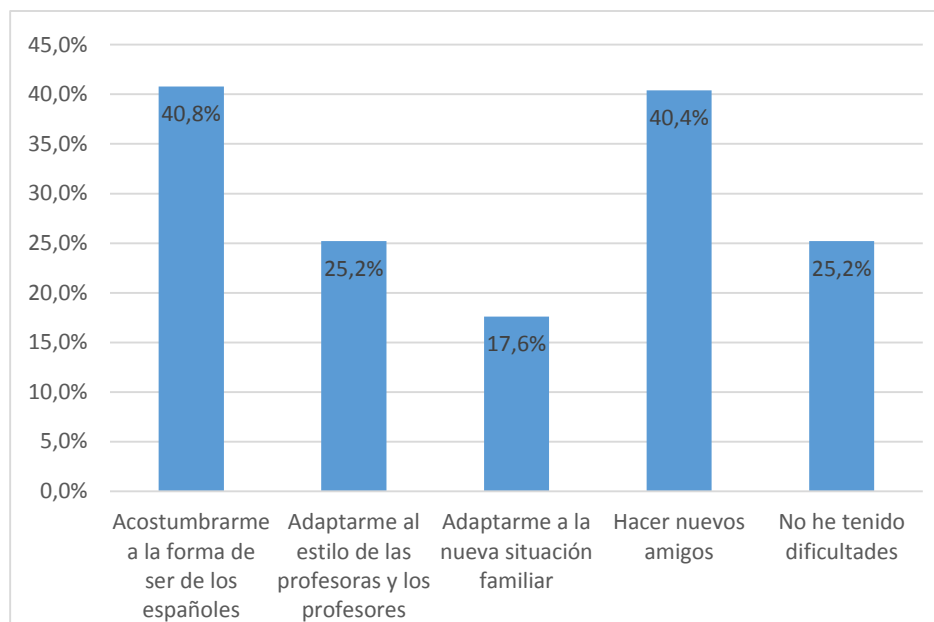


Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.7 (anexo V)

Pregunta H [2.5] Después de llegar a España, ¿qué ha sido lo más difícil en su proceso de adaptación? (puede escoger hasta dos respuestas) (F2)

De acuerdo con los datos registrados en la gráfica FC6-14 y en la tabla EST2.8 (del anexo V), los aspectos que han resultado más difíciles en el proceso de adaptación para una parte considerable del alumnado latinoamericano (poco más del 40%) han sido: el acostumbrarse a la forma de ser de los españoles y el hacer nuevos amigos. Para un grupo más reducido de latinos y latinas también ha sido difícil el acostumbrarse al estilo de los profesores y de las profesoras (el 25,2%) y para unos pocos el adaptarse a la nueva situación familiar (el 17,2%). Dentro del caso específico que estamos analizando, estos dos últimos grupos serían los que estarían en mayor riesgo de fracaso escolar, ya que sin duda el profesorado y la familia son dos protagonistas esenciales en los procesos de aprendizaje. No obstante, los dos primeros ítems que hemos mencionado también pueden influir en los procesos de aprendizaje, ya que son aspectos que, en la mayoría de los casos, logran afectar en mayor o menor grado el ánimo y la autoestima de los/las jóvenes.

Gráfica FC6-14. Lo más difícil en el proceso de adaptación

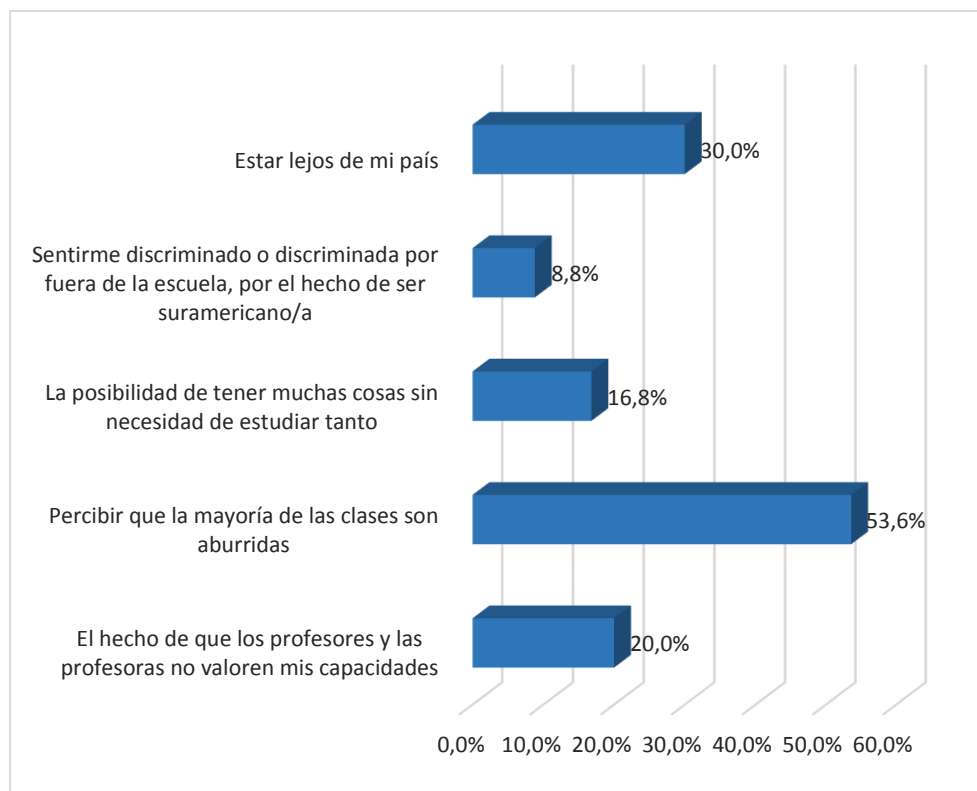


Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.8 (anexo V)

Pregunta I [2.6] De las siguientes afirmaciones, seleccione aquella o aquellas que, en su opinión, más le afectan su motivación para estudiar: (F3/F8)

El objetivo de esta pregunta era sobre todo valorar hasta qué punto los prejuicios y estereotipos pueden afectar, en opinión de los propios estudiantes, la motivación para estudiar y ser entonces una posible causa del fracaso escolar. Sin embargo, como puede observarse en la gráfica FC6-15, podemos afirmar que este factor (barras 2da y 5ta) no parece afectar significativamente la motivación para el estudio, y por lo tanto tampoco afecta el desempeño académico. En cambio, es evidente que el percibir que la mayoría de las clases son aburridas es algo que sí afecta la motivación para el estudio (así lo señalaron el 53.6% de los estudiantes). Sin soslayar la influencia -ya comprobada en diversos estudios- de los factores socioeconómicos y socioculturales en los casos de fracaso escolar de inmigrantes y autóctonos, las respuestas obtenidas en esta pregunta, nos recuerdan la importancia y la responsabilidad de la escuela misma en esta problemática.

Gráfica FC6-15. Lo que más afecta su motivación para estudiar

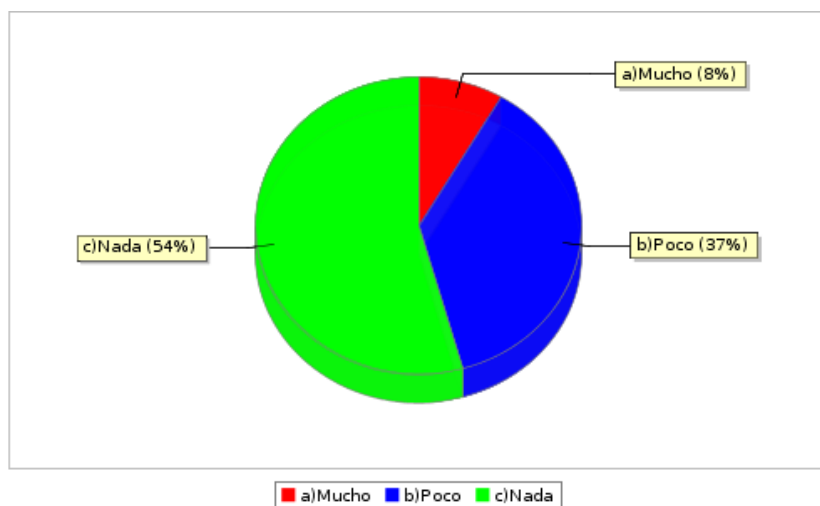


Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.9

Pregunta J [2.7] ¿Cree usted que las diferencias en el uso del castellano entre España y su país de origen le dificultan su aprendizaje? (F6)

Como resulta evidente, según los resultados que se observan en la gráfica FC6-16, las diferencias en los usos del castellano entre España y los diversos países de América Latina (especialmente los analizados en este trabajo), no es una variable que afecte los procesos de aprendizaje de los y las inmigrantes latinoamericanos/as. Desde esta perspectiva no debemos entonces considerar esta variable como una causa del fracaso escolar.

Gráfica FC6-16. Que tanto afecta las diferencias en el uso del castellano en el aprendizaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano



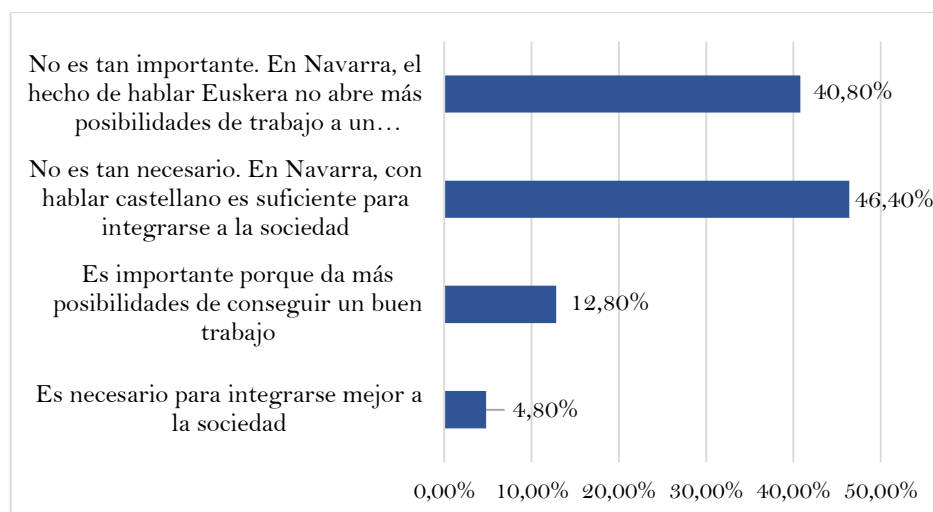
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.10 (anexo V)

Pregunta K [2.8] En su opinión, aprender y saber euskera (se dan cuatro opciones): (F6/F1)

Al leer la gráfica FC6-17 debe tenerse en cuenta que los encuestados podían escoger más de una opción. Por lo tanto, cada porcentaje está calculado individualmente sobre la población total, es decir sobre 250 estudiantes y por la misma razón la suma total de los porcentajes es superior al 100%.

Ahora bien, de acuerdo con los datos obtenidos, resulta evidente que para los y las inmigrantes de origen latinoamericano que viven en la Comunidad Foral, hablar Euskera no es tan necesario, ni es tan importante. De acuerdo con este resultado, podemos decir que el dominio de la segunda lengua oficial de Navarra, creemos nosotros, no es un factor decisivo ni en la trayectoria académica, ni en la posterior integración social de estas personas.

Gráfica FC6-17 Importancia de aprender y saber euskera



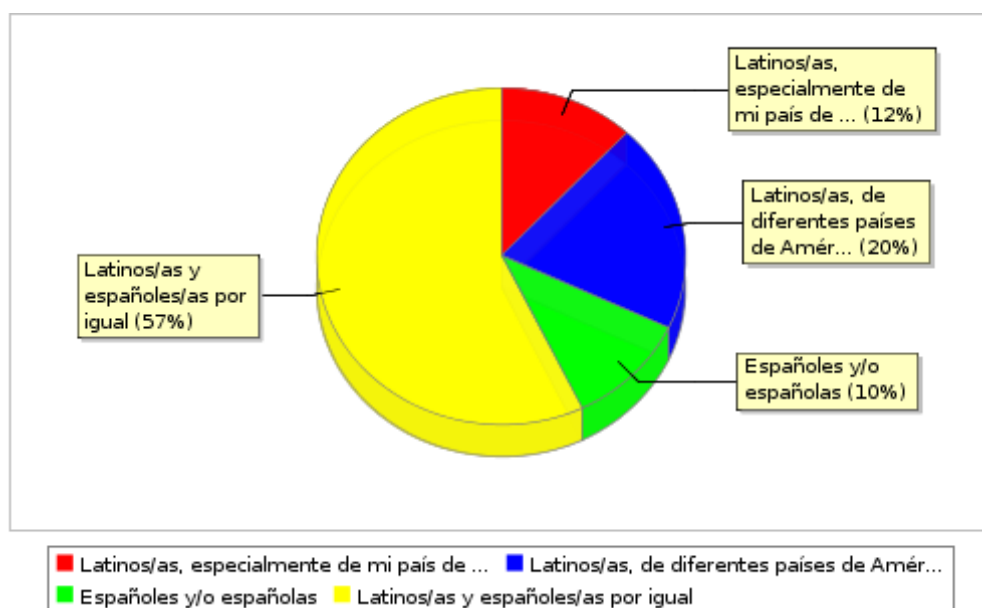
Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.11 (anexo V)

Pregunta L [3.1] Mis mejores amigos/as suelen ser: (F7)

De acuerdo con los datos que muestra la gráfica FC6-18, podemos afirmar que, en general, los y las jóvenes latinos/as no tienden a encerrarse en su grupo sino que más bien hacen amigos tanto con los latinoamericanos como con los españoles. Esto aparentemente contradice lo que encontramos en la encuesta EST1 en la que en algunas respuestas⁹⁴ detectamos problemas de integración tanto de las familias latinoamericanas como de los mismos jóvenes procedentes de los países analizados en este estudio. Sin embargo la falta de integración que vimos en dicha encuesta sobre los factores sociales, está más relacionada con la escasa participación de los y las jóvenes latinoamericanos/as en ciertas actividades (como las actividades extra-escolares) o en ciertos grupos (como la Apyma u otras asociaciones). La diferencia entre unas y otras respuestas nos hace pensar que si bien no hay una integración abierta y explícita en grupos socialmente reconocidos, sí existe una integración -de los y las estudiantes latinos/as- en pequeños grupos de amigos y amigas, que se da en la natural cotidianidad de la vida escolar.

⁹⁴ Las preguntas de la encuesta EST1 en las que esta falta de integración se puso en evidencia son: 16, 24 y 25, 27, 30 y 32.

Gráfica FC6-18. Los mejores amigos de los latinos y las latinas son:



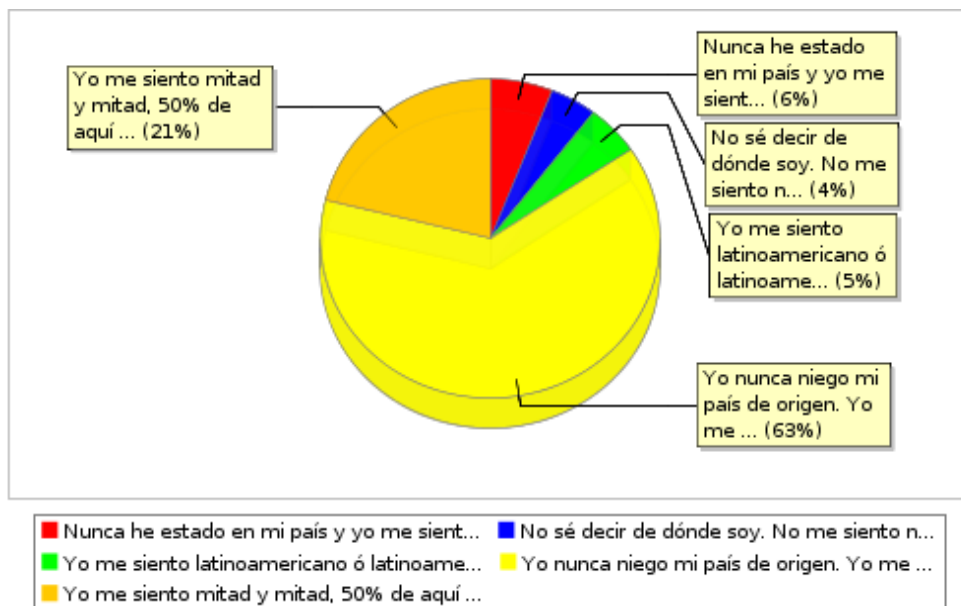
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.12

Pregunta M [3.2] Señale la frase que mejor describe lo que usted piensa sobre su identidad cultural en este momento de su vida: (F7)

De acuerdo con los resultados que se muestran en esta gráfica y en la tabla EST2.13, un buen porcentaje (el 63,2%) de estudiantes latinoamericanos se sienten orgullosos de ser lo que son y de venir de dónde vienen, mientras que sólo un 4,4% manifiestan no sentirse ni de aquí ni de allá, que desde la perspectiva de las teorías sobre identidad cultural y rendimiento académico, serían los que están en mayor riesgo de fracaso escolar. Por otra parte hay un grupo no tan reducido de 53 estudiantes (el 21,2%) que dicen sentirse mitad y mitad. Como vimos en el capítulo 4, la mejor forma de integrarse a la sociedad de acogida es desarrollando una identidad “bioétnica” o una de “múltiple pertenencia” (según las teorías de Massot, 2003), es decir que haya una identificación o bien tanto con el país de origen como con el de acogida, o bien con varias culturas (múltiple pertenencia). Por lo tanto, podemos decir que el último grupo mencionado es el de aquellos y aquellas que mejor se han integrado. Por el contrario, el 78,8% restante, incluyendo los que están orgullosos de venir de donde vienen, posiblemente ha tenido y tendrá problemas para integrarse a la sociedad de acogida. Obviamente no para todos será igual, para algunos será más difícil que para otros, pero eso no lo podemos determinar con la información que tenemos. Ahora

bien, para el 63,2% del alumnado que dice estar orgulloso de ser latinoamericano habría que analizar hasta qué punto esa conciencia de su propia identidad le favorece o no su desempeño escolar y su integración tanto en el instituto o colegio, como en la sociedad.

Gráfica FC6-19. Como perciben su identidad cultural los y las estudiantes de origen latinoamericano

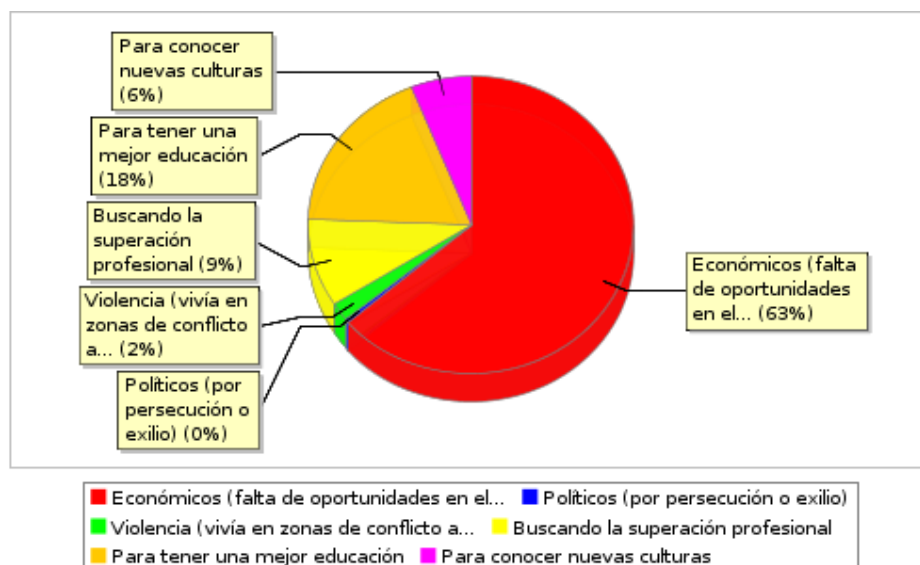


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.13 (anexo V)

Pregunta N [3.3] ¿Cuál fue el principal motivo por el cual su familia emigro a España? (F7)

De acuerdo con lo que vemos en la gráfica FC6-20, no cabe duda de que el principal motivo de emigración de las familias latinoamericanas ha sido el factor económico (con un 63,6% que señaló esta opción). En un porcentaje mucho menor, le siguen en orden de importancia: el tener una mejor educación (18,4%) y buscar la superación profesional (9,6%). El hecho de que sea la situación económica la principal causa de emigración, nos hace pensar que la educación y la cultura que un país como España ofrece, no son factores prioritarios para las familias latinoamericanas, lo que explica en parte sus problemas de integración.

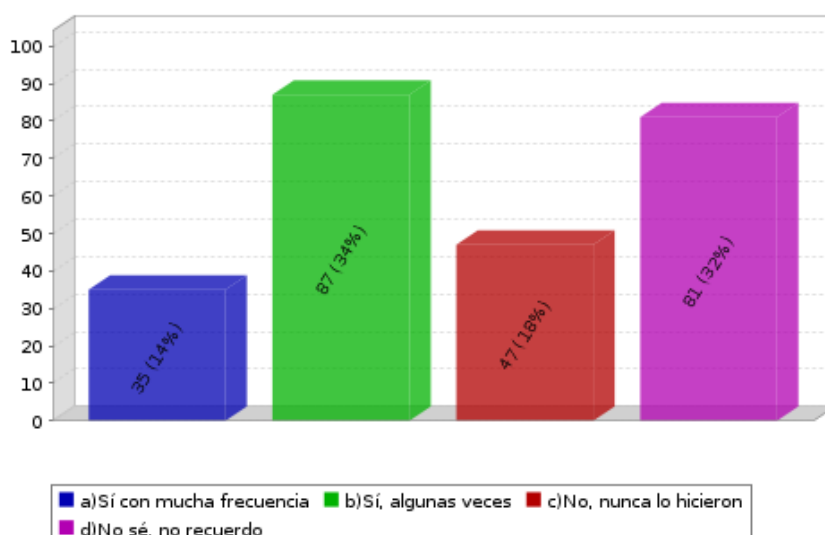
Gráfica FC6-20. Motivos por los cuales las familias latinoamericanas han emigrado



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.14 (anexo V)

Pregunta O [3.4] ¿Durante su infancia, su madre o su padre le leía cuentos? (F8)

Gráfica FC6-21. Frecuencia con que les leían cuentos en la infancia

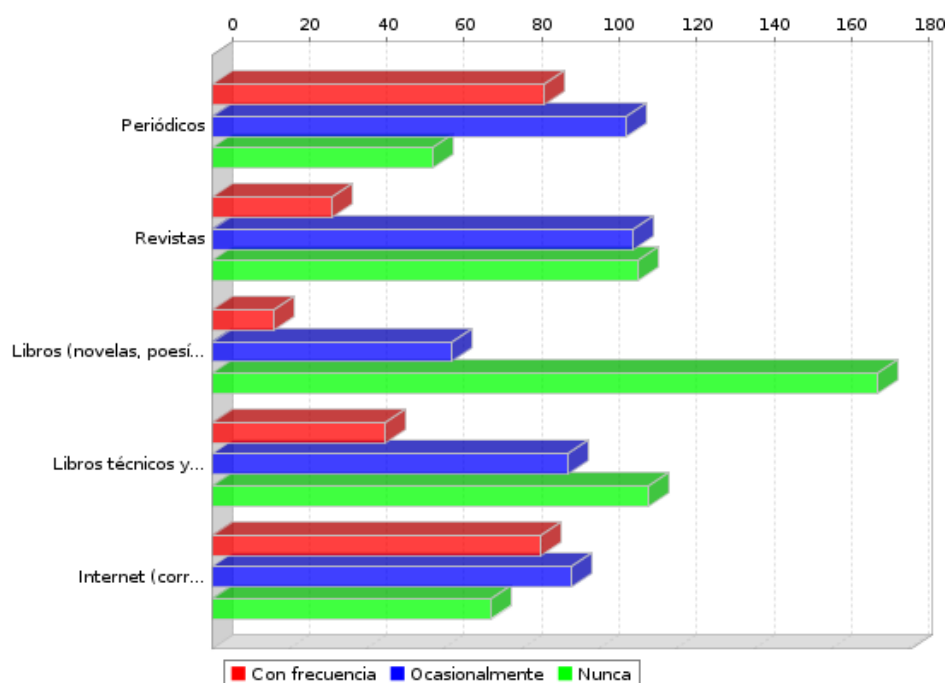


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.15 (anexo V)

Los porcentajes que se muestran en la gráfica FC6-21 no son particularmente altos, lo cual nos permite decir que el leer cuentos durante la infancia no es propiamente un hábito de las familias latinoamericanas, al menos no de las que viven actualmente en Navarra y que tiene un hijo o una hija en algún instituto o colegio de esta comunidad. Esto explicaría, en parte, porque los niveles tan bajos de lectura dentro de este colectivo, tal como se reportaron en la pregunta E (2.2), de esta misma encuesta.

Pregunta P [3.5] En relación con los hábitos de lectura de su **PADRE**. Con qué frecuencia él lee: (F8)

Gráfica FC6-22. Hábitos de lectura del padre.



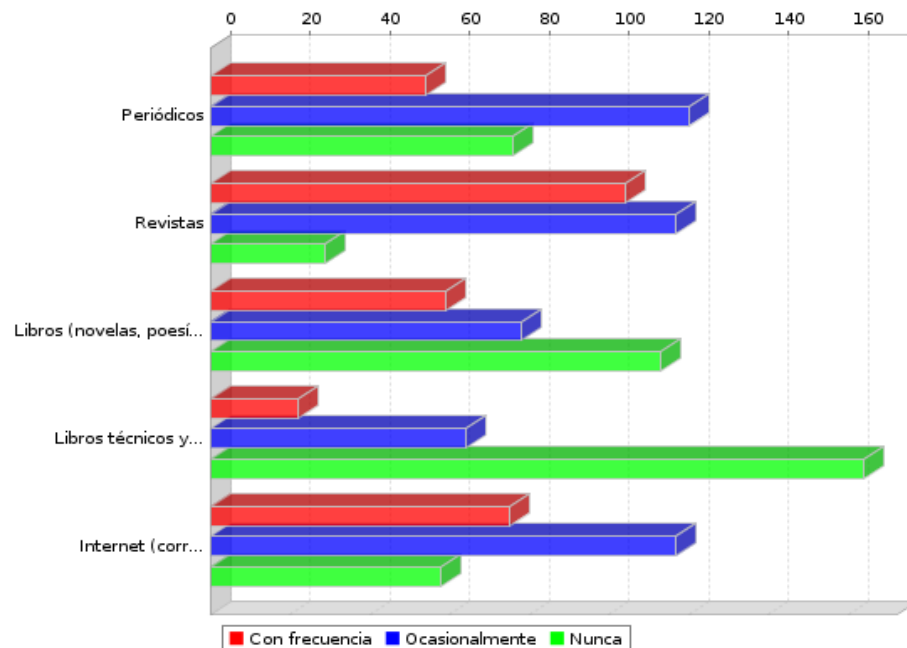
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.16 (anexo V)

Antes de hablar sobre los resultados obtenidos en esta pregunta, debemos decir que después de haber aplicado esta encuesta en cuatro institutos, observamos, por los comentarios de algunos estudiantes, que hubiera sido positivo y pertinente haber dado la opción “no sé”, ya que varios estudiantes no vivían con sus padres y algunos o algunas ni siquiera

los conocían. Esto nos llevaría a pensar que estos resultados no son del todo válidos. No obstante, podemos entrever que, en general, los padres de los y las estudiantes de origen latinoamericano no tienen altos hábitos de lectura. Aunque algunos –no muchos– leen con frecuencia el periódico y el internet (el 34,4% y el 34,0% respectivamente), no sucede así con las revistas (el 12,4%), ni con los libros de literatura (el 6,4%; ver tabla EST2.16A).

Pregunta Q [3.6] (F8) En relación con los hábitos de lectura de su **MADRE**. Con qué frecuencia ella lee:

Gráfica FC6-23. Hábitos de lectura de la madre.



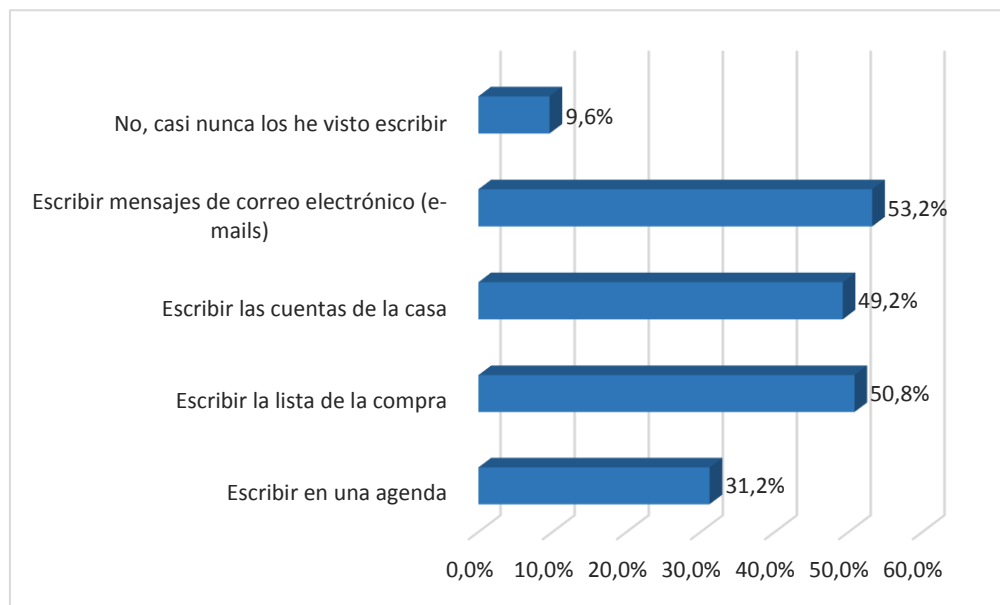
Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.17 (anexo V)

Al igual que sucedió con la pregunta anterior, también aquí hubiera sido positivo haber dado la opción de “no sé”, aunque en este caso no tendría el mismo peso, ya que son pocos los estudiantes que no viven con la madre. Si se comparan las dos gráficas detenidamente, se ve que, en general, las madres tienen mejores hábitos de lectura, aunque tampoco son muchas las que leen con frecuencia periódicos, o libros de literatura y menos aún libros

técnicos. En cambio si hay un porcentaje bastante significativo de madres que leen con frecuencia revistas (41,6%) e internet (30,0%). Ahora bien, habría que entrar a examinar qué tipo de revistas y qué contenido de internet suelen leer. En cualquier caso, estos resultados (los de esta pregunta y los de las dos anteriores) confirman las respuestas de las directivas y del profesorado en cuanto a los escasos hábitos de lectura de las familias latinoamericanas.

Pregunta R [3.7] (F8) ¿Tiene su padre o su madre, alguno de los siguientes hábitos (que lo haga al menos 3 o 4 veces por semana)? (puede escoger más de una opción)

Gráfica FC6-24. Hábitos de escritura en la familia



Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.18

De acuerdo con los datos que se observan en la gráfica FC6-24, un porcentaje muy significativo de los y las estudiantes de origen latinoamericano observan hábitos de escritura en su casa; de hecho tan sólo 24 (el 9,6%) dicen que casi nunca han visto escribir a su padre o a su madre. Ahora bien, debemos aclarar que esto no garantiza que estos jóvenes desarrollen habilidades avanzadas para escribir con coherencia y cohesión. Sin duda alguna, para lograrlo se necesita mucho más que simplemente ver que algún miembro de la familia lee o escribe. Además de la labor propia de los profesores de áreas como lengua y

ciencias sociales en relación con este aspecto, factores como el contexto, el acompañamiento y la dinámica familiar desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades. Aquí también debemos tomar en cuenta que el desarrollo de una buena habilidad escritural depende de los buenos hábitos de lectura; de hecho así lo confirman muchos escritores famosos. Por tanto, al no haber buenos hábitos de lectura podemos suponer que los chicos y las chicas de origen latinoamericano no suelen alcanzar un alto nivel en el desarrollo de su habilidad para escribir.

Pregunta S [3.8] (F8) ¿Ha tenido o tiene actualmente algún tipo de responsabilidad en su casa? (p.e.: lavar los platos, hacer alguna compra, organizar su cuarto, etc.)

De los 250 encuestados, 241 (el 96,4%) respondieron que sí y tan sólo 9 (el 3,6%) respondieron que no. En la tabla EST2.20 (del anexo V) hemos registrado las respuestas de cada uno de los estudiantes sobre la responsabilidad específica que tienen en su casa. Una de las labores más comunes que estos estudiantes deben asumir es la ordenar su propio cuarto (124 estudiantes la mencionan, esto es, el 49,6%) y la segunda es lavar los platos (aparece nombrada 92 veces, es decir por el 36,8%).

En uno de los institutos en los que aplicamos las encuestas, tuvimos la posibilidad de hablar personalmente con una de las estudiantes de 4º de la ESO que participó en esta investigación. En la charla ella manifestó que en su caso la madre la recargaba con exceso de responsabilidades, lo cual no le dejaba el tiempo suficiente y necesario para estudiar. Al leer detenidamente las respuestas de la tabla EST2.20, hemos observado que en por lo menos 25 de ellas (el 10%) se puede inferir esta misma queja. En la tabla 6.37 hemos compendiado algunos de los ejemplos que, desde nuestro punto de vista, reflejan esta situación. Sin duda es importante para los jóvenes asumir ciertas responsabilidades en la casa, pero también es cierto que éstas no deben ser un obstáculo para cumplir con los deberes escolares y menos aún para lograr obtener, como mínimo, el título de graduado en ESO.

Por otra parte, llama la atención que sólo siete estudiantes (el 2,8%) mencionan el estudio como una responsabilidad. Y de esos siete, sólo dos lo anotan explícitamente como una prioridad: un chico (del IES04) quien escribió: “*Primero estudiar*. Recoger la casa, lavar los platos” y una chica (del CC04) quien anotó: “*Después de estudiar*, lavar los platos y organizar mi habitación”⁹⁵.

⁹⁵ En ambos casos, la cursiva es nuestra.

Tabla 6.37 Ejemplos que reflejan un exceso de responsabilidades en la casa

Código	Responsabilidad
CC02	Organizar casa, mientras trabajan cocino, etc.
CC02	Todas las tareas del hogar
CC02	Hacer de todo
CC02	lavar los platos, organizar mi cuarto, quitar el polvo, lavar el baño y tener en orden la cocina, (los miercoles por la tarde si no tengo mucho que estudiar y los sabados) y mi habitacion y lavar los platos todos los dias!
CC01	Tengo que cocinar, arreglar la casa, pasear a los perros limpiar.. etc..
CC01	cuidar de mi hermana pequeña, ayudarle mucho a mi madre en los quehaceres de casa
IES05	Cuidar de mi hermanos pequeño y tareas de la casa
IES05	Lavar platos, hacer la compra, organizar la casa y cuidar a mis hermanos.
IES05	En general todo lo que incluye el cuidado de una casa: limpiar, lavar, cocinar, comprar...
IES03	Arreglar la casa y por supuesto mi cuarto y cuidar de mi hermanita.
IES04	Organizar mi habitación, mantener limpia mi casa, hacer la cocina y cuidar de mis hermanos.
IES01	Limpicar la casa (baño cocina salon y habitaciones); fregrar los platos pasar el aspirador por todo; tender ropa; cuidar a mi hermana
IES01	Lavarr platos, aspirar, barrrer,fregar el suelo,acer la colada,tender la ropa,quitar el polvo,hacer la camas ,sacar dinero del banco,hacee la compra y cocinar
IES03	Lavar los platos, hacer las compras algunas veces,arreglar mi habitación,poner la lavadora,poner la mesa , a veces cocinar
IES04	Cuidar a mi hermano, hacer cosas en casa o lo que sea para ayudar a mi mamá.
IES04	Hacer la limpieza, lavar platos, arreglar mi habitación, tender la ropa, poner la lavadora, etc...
IES02	Cuidar de mi hermana pequeña, lavar platos, en fin, hacer las cosas de casa.
IES02	Ayudar en todo lo que pueda, platos, baño, barrer, fregar, doblar ropa.
CC04	Como mi padre ahora no está en casa, me ocupo de la mayoría de las tareas.
CC03	Limpicar la cocina, el salón, baños, planchar, hacer la cena, cuidar de mis hermanas pequeñas.
CC03	Mi hermana, hacerle el desayuno, llevarla al colegio, recogerla, llevarla a fiestas, donde amigas, lavar los platos, barrer, trapiar, limpiar el baño, ir a comprar comida y mucho más.

Fuente: elaboración propia, con base en los datos registrados en la tabla EST2.20 (anexo V)

Pregunta T (S/N): Diga si está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones. (En cada caso debían marcar una de estas tres opciones: a) de acuerdo, b) en desacuerdo, o c) no sé)

El objetivo de las siguientes ocho preguntas era evaluar cada uno de los factores culturales propuestos en el marco teórico y a partir de esas respuestas inferir cuáles podrían influir más en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano. Luego, confirmaremos nuestras deducciones con las respuestas de la pregunta U (5.1, en el formato digital). En el formato impreso estas preguntas no tenían una letra específica, ya que se presentaban todas en conjunto en una tabla donde los estudiantes señalaban la opción que mejor les parecía (ver anexo II). Para este análisis, sin embargo, las presentamos cada una por separado y con un número específico para cada una, con el fin de evitar confusiones.

Pregunta 4.1 (T-A) Factor 1: Capital Cultural

Ítems valorados
Compro o pido prestados libros con frecuencia
Tomo o he tomado clases de arte o música fuera del instituto
Tengo mucha facilidad para los idiomas
Tengo un buen conocimiento sobre el manejo de ordenadores y los diferentes usos de internet.
En general, las y los estudiantes latinos/as saben menos sobre arte y literatura que los españoles.

De las respuestas obtenidas (ver gráfica EST2.3 y tabla EST2.21, anexo V), se deduce que, en general, el alumnado latinoamericano que estudia en los institutos y colegios de Navarra: a) tiene un buen conocimiento sobre el manejo de los ordenadores y los diferentes usos de internet (81,2%); b) más de la mitad señala que no suele comprar libros ni pedirlos prestados (53,6%); c) muy pocos han tomado clases de música o de arte por fuera del instituto (24,8%); d) pocos y pocas consideran que tienen gran facilidad para los idiomas (26,4%); e) no creen que sepan menos sobre arte y literatura que los españoles (58,8%).

En general, estos resultados nos hablan, desde el punto de vista de las teorías expuestas en el capítulo cuatro, del bajo capital cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano, lo cual, como sabemos, puede influir negativamente en su desempeño académico. No obstante, dentro de las respuestas que dieron los chicos y las chicas que participaron en la encuesta, llama la atención el hecho de que más de la mitad hayan señalado que no es cierto que los y las estudiantes latinos/as sepan menos sobre arte y literatura que los españoles. Esta respuesta habría que verificarla con un estudio comparativo más detallado entre el alumnado latinoamericano y el alumnado español.

Pregunta 4.2 (T-B) Factor 2: Adaptación Cultural

Ítems valorados
No he tenido ningún problema en adaptarme al sistema educativo de Navarra
Yo estoy muy contento/contenta de estar viviendo y estudiando aquí en Navarra
He tenido dificultades para adaptarme a la forma de enseñar de los/las profesores/as
He tenido dificultades para hacer amigos/amigas españoles/as.
Yo preferiría estar estudiando en mi país de origen.

De acuerdo con lo que vemos en la gráfica EST2.4 (anexo V) y los datos registrados en la tabla EST2.22 (anexo V), 170 estudiantes (el 68%) manifiestan no haber tenido ningún problema para adaptarse al sistema educativo de Navarra y 193 (el 77,2%) señalaron estar contentos de estar viviendo y estudiando en Navarra. Por otra parte, el 61,6% (154) dijo que no ha tenido dificultades para adaptarse a la forma de enseñar del profesorado, mientras que el 31,6% (79 estudiantes), que no es un porcentaje pequeño, dijo que sí. Adicionalmente 168 estudiantes (el 67,2%) manifestaron que no han tenido dificultades para hacer amigos españoles. En principio estos resultados nos dicen que, en general, el alumnado latinoamericano no tiene mayores problemas de adaptación cultural y por lo tanto podemos deducir que éste no debe ser un factor significativo en los casos de fracaso escolar.

En concordancia con lo anterior, y reinterpretando los datos, vemos que 109 estudiantes (el 43,6%) dicen que prefieren más estar estudiando en España que en su país de origen. Sin embargo, hay 56 (el 23,6%) que dicen que sí preferirían estar estudiando en su país de origen y 82 (el 32,8%) que no saben lo que prefieren. Estos dos últimos grupos podrían tener un conflicto de adaptación o de identidad lo que podría a su vez afectar su rendimiento académico y en el peor de los casos, llevarlos a no obtener el título de graduado en ESO. Estos resultados nos dicen que dentro de la población de estudiantes latinos/latinas si existen problemas de adaptación cultural y aunque el porcentaje no sea muy elevado, creemos que es un factor a tener en cuenta en los casos de fracaso escolar.

Pregunta 4.3 (T-C) Factor 3: Prejuicios y estereotipos

Ítems valorados
Dentro de la escuela nunca me he sentido discriminado/a por ser latino/a
Algunos profesores y algunas profesoras creen que los y las estudiantes latinos son menos capaces que los españoles y las españolas.
Yo creo que sentirme discriminado/a afecta mi rendimiento académico.
Siento que algunos profesores y algunas profesoras no valoran bien mi trabajo, por el hecho de ser latino/latina.
Algunas veces me he sentido discriminado/a por mis compañeros o compañeras españoles/as.

Por las respuestas que los y las estudiantes señalaron en esta pregunta podríamos afirmar que los prejuicios y estereotipos no son tan marcados como creíamos y además no constituyen un factor tan determinante en el fracaso escolar de este colectivo. De hecho, 151 estudiantes (el 60,4%) afirman que nunca se han sentido discriminados dentro de la escuela, mientras que 85 (el 34%) manifiestan que sí. Por otra parte, 142 (el 56,80%) manifiestan que el sentirse discriminado no afecta el rendimiento académico, contra 86 (el 34,4%) que señalan que sí afecta el rendimiento. Vale la pena anotar que si bien el 34% y el 34,4% no son porcentajes tan altos, si son significativos. Adicionalmente, 180 estudiantes

(el 72%) señalaron que no creen que los profesores y las profesoras no valoren su trabajo por el hecho de ser latinos/as y tan solo 41 (el 16,4%) dicen que sí lo han sentido así. Adicionalmente, 184 estudiantes (el 73,6%) manifiestan que no se han sentido discriminados por sus compañeros, ni por sus compañeras españoles/as y tan sólo 49 (el 19,6%) dijeron que sí han sentido esta discriminación.

Ahora bien, aunque, de acuerdo con lo previamente expuesto, los prejuicios y estereotipos parecen no ser un factor tan determinante en la trayectoria escolar de los y las jóvenes de origen latinoamericano, podemos decir que hay algunos y algunas para quienes este aspecto si afecta su día a día en la escuela y por tanto, constituyen un grupo vulnerable al fracaso escolar (el 34%, aprox.)⁹⁶, que merece una atención por parte de la escuela y de los servicios sociales del estado.

Pregunta 4.4 (T-D) Factor 4: Desconfianza Cultural

Ítems valorados
Pienso que los profesores y las profesoras de aquí dan más oportunidades a los y las estudiantes españoles/as
Creo que los profesores y las profesoras de aquí no confían en las capacidades de los y las estudiantes latinoamericanos/as.
Confío mucho en mis compañeros/as españoles/as
Los profesores/as españoles/as suelen hacer preguntas más difíciles a los y las estudiantes latinos/as para que suspendan.
Yo creo que tendría mejores resultados en los exámenes si yo tuviera profesores/as de mi país de origen.
Yo siento que los profesores/as no ayudan lo suficiente a los/las estudiantes latinoamericanos/as cuando lo necesitan
Yo confío más en los españoles que en la gente de mi país.

⁹⁶ De acuerdo con los dos primeros ítems analizados observamos lo siguiente: aquellos y aquellas que manifiestan haberse sentido discriminados dentro de la escuela (el 34,0%) y aquellos o aquellas que manifiestan que el sentirse discriminado si afecta el rendimiento académico (el 34,4%).

De acuerdo con los datos registrados en la gráfica EST2.6 y en la tabla EST2.24 (ambas en el anexo V), podemos decir que los y las jóvenes de origen latinoamericano no han generado una gran desconfianza cultural con respecto a la cultura española, por el contrario, podríamos afirmar que confían tanto en los y las estudiantes españoles/as como en sus coterráneos.

Los resultados obtenidos en esta pregunta nos dicen que sólo el 23,2% de los y las estudiantes de origen latinoamericano creen que los profesores y las profesoras dan más oportunidades a los y las estudiantes españoles/as, mientras que el 54% piensa que no es así, que unos y otros tiene las mismas oportunidades. En segundo lugar un 29,2% cree que los profesores y las profesoras navarros no confían en las capacidades de los y las estudiantes latinos/as, mientras que un 53,20% creen que el profesorado sí confía en sus capacidades. En tercer lugar hay un 54,8% del alumnado latinoamericano que manifiesta confiar mucho en sus compañeros/as españoles/as, mientras que sólo un 26,8% dice que no confía.

Por otra parte, hay un importante 82% del alumnado que participó en esta investigación que cree que ni los profesores, ni las profesoras, de los colegios e institutos de Navarra, hagan preguntas más difíciles a los/las estudiantes latinos/as para que suspendan, y sólo un reducido 6,4% cree que sí. Es decir, en general, los y las estudiantes latinoamericanas no sienten que haya una discriminación particular por parte del profesorado, por el contrario podemos deducir que se sienten tratados como iguales con respecto a sus compañeros/as españoles/as, lo cual es sin duda un dato muy positivo. Así mismo hay un 59,6% que no cree que pueda obtener mejores resultados si tuviera profesores de su país de origen, mientras que sólo un 19,2% piensa que sí. Adicionalmente, el 69,6% de este alumnado siente que los profesores y las profesoras si los ayudan cuando lo necesitan, mientras que sólo el 17,6% siente que no los apoyan. Por último, el 70,8% manifiesta que no confía más en los españoles que en la gente de su país, mientras que sólo el 11,6% señala que sí.

En síntesis, la lectura crítica de estos datos nos dice que dentro del alumnado latinoamericano que cursa la secundaria en los colegios e institutos de la Comunidad Foral de Navarra no existe un sentido de desconfianza cultural y por lo tanto, creemos nosotros, éste no debe ser un factor que pueda influir particularmente en los casos de fracaso escolar. No obstante creemos que es un tema sobre el que se puede ir más a fondo, comparar resultados con otras comunidades autónomas y estar atentos a posibles cambios relacionados con esta desconfianza cultural propiciados por la actual crisis económica tanto de España como de Europa en general.

Pregunta 4.5 (T-E) Factor 5: Actitudes de oposición cultural

Ítems valorados
No me importa tener fama de “mal estudiante”
Tengo amigos/as a los que les gusta burlarse de los buenos estudiantes
Para mí es más importante ser aceptado en un grupo que sacar buenos resultados
A mí no me importa tener malas calificaciones

Los resultados obtenidos en esta pregunta (ver gráfica EST2.7 y tabla EST2.25, en el anexo V) nos muestran un alumnado latinoamericano que, en general, valora la escuela y, podríamos decir, tiende a respetar las normas. De hecho, al 88% del alumnado no le gusta tener malas calificaciones. Por otra parte al 66% de los encuestados no les agrada tener fama de malos estudiantes, mientras que a un 23,2% no les importa tener esa fama. Adicionalmente, hay 140 estudiantes (el 56%) que dicen no tener amigos o amigas a quienes les guste burlarse de los buenos estudiantes, pero, dentro de los estudiantes encuestados, 78 (el 31,2%) afirman tener amigos a los que sí les gusta burlarse. Aunque este segundo grupo no es el más grande, de todas maneras es un porcentaje significativo que, desde nuestro punto de vista, merece una atención por parte de la escuela y, probablemente también de otros agentes sociales. Por último, al 67,6% del alumnado latinoamericano le parece más importante sacar buenos resultados que ser aceptado en un grupo, mientras que para un 15,2% es lo contrario, lo cual, sin duda es un dato positivo.

Podemos entonces concluir que, de acuerdo con todo lo anterior, el alumnado latinoamericano, en su mayoría, no presenta actitudes de oposición cultural. Por el contrario, es un colectivo que tiende a respetar al profesorado y a valorar la escuela. Por lo tanto, podríamos suponer que este factor cultural no incide de manera significativa en los casos de fracaso escolar, y de tener alguna incidencia sólo lo será en casos muy puntuales.

Pregunta 4.6 (T-F) Factor 6: El lenguaje

Ítems valorados
Yo he logrado conservar el acento de mi país de origen.
He conocido personas que creen que el español correcto es sólo el que se habla en España
Yo ya he perdido el acento de mi país de origen, pero no me siento mal por ello
Suspendo la asignatura de lengua con frecuencia

Las respuestas a esta pregunta nos muestran una cara particular de la realidad latinoamericana en Navarra (ver gráfica EST2.8 y tabla EST2.26, anexo V). De acuerdo con los resultados obtenidos, hay un 47,2% de los y las estudiantes de origen latinoamericano que manifiestan conservar el acento de su país de origen, contra un 36,0% que no lo conserva. En segundo lugar 134 estudiantes (el 53,6%) afirman que han conocido personas que creen que el español correcto es sólo el que se habla en España, mientras que 94 (el 37,6%) manifiestan que no. Este dato nos parece particularmente importante, ya que, como lo anotamos en el marco teórico, efectivamente las diferencias en el lenguaje se pueden convertir en un obstáculo para el aprendizaje y para la integración de este colectivo. En tercer lugar hay un 35,6% del alumnado que dice haber perdido el acento de su país de origen y no sentirse mal por ello, mientras que hay un 52,4% que lo mantiene. Estos datos son similares a los obtenidos con la primera afirmación, lo cual –podemos decir– valida ambos resultados. Por último, 152 estudiantes (el 60,8%) afirman que no pierden la asignatura de lengua con frecuencia, contra 77 estudiantes (el 30,8%) que dicen que sí. Desde la perspectiva de nuestro análisis, podemos considerar que este segundo grupo estaría en un mayor riesgo de fracaso escolar. De todas maneras, aunque el porcentaje de estudiantes que pierden con frecuencia la asignatura de lengua no es tan alto, nos parece importante tomar en consideración este aspecto ya que, como lo hemos dicho en varias ocasiones, el lenguaje es el vehículo más importante en la transmisión, adquisición y aplicación del conocimiento.

Pregunta 4.7 (T-G) Factor 7: Identidad Cultural

Ítems valorados
Yo conozco las principales tradiciones de mi país.
Yo pienso que la cultura española es superior a la de mi país.
Hay muchos aspectos de la cultura española que me gustan.
Asisto con frecuencia a reuniones con latinos/latinas o con personas de mi país.
Mis mejores amigos/amigas son de mi país de origen.
Prefiero relacionarme más con españoles o españolas que con latinos o latinas.

Las respuestas a esta pregunta (ver gráfica EST2.9 y tabla EST2.27, anexo V), confirman los resultados obtenidos en la pregunta M [3.2], según los cuales, en general, los y las estudiantes latinoamericanos/as se sienten particularmente identificados con la cultura de su país de origen. Por ejemplo, hay 195 estudiantes (el 78%) que afirman conocer las principales tradiciones de su país, contra sólo 29 (el 11,6%) que dicen no conocerlas. De igual manera, hay un 76,4% que no cree que la cultura española sea superior a la de su país, mientras que sólo para un 8% sí lo es.

Por otra parte, hay un 72% de los y las estudiantes encuestados que afirman que hay muchos aspectos de la cultura española que les gustan. Desde nuestro punto de vista, éste es un dato positivo, ya que el hecho de que un buen porcentaje del alumnado latinoamericano valore la cultura española puede ser un elemento facilitador en el proceso de adaptación. En cuarto lugar, un 34,8% dice asistir con frecuencia a reuniones de latinoamericanos o con personas de su país de origen, mientras que un 50,4% dice que no asisten. Este dato nos confirma una vez más la falta de integración de este colectivo, tanto al interior del mismo, como con personas de otras nacionalidades, incluyendo, por supuesto, a los españoles. En quinto lugar, hay un 43,2% que dicen que sus mejores amigos/as son de su país de origen, mientras que para un 47,2% no es así. Como puede verse, la proporción entre unos y otros es bastante equilibrada. Además, este resultado corrobora las respuestas obtenidas en la pregunta L (3.1) de esta misma encuesta, en la que más de la mitad de los/as

estudiantes encuestados afirmaron que su mejores amigos y amigas son tanto españoles/as como latinos/as.

Por último, hay un 12,8% que dicen preferir relacionarse más con españoles o españolas que con latinos o latinas, mientras que un 71,2% manifiesta preferir lo contrario. Pareciera que esto contradice un poco el hecho de que para el 47,2% de los/las estudiantes latinos/as, sus mejores amigos son españoles. Sin embargo, no son ideas que se contrapongan. Por otra parte, este resultado ratifica tanto el sentido de identidad latinoamericana que caracteriza a este colectivo, como su dificultad para integrarse que quizá sea también reflejo del sentir que no son realmente parte del lugar.

Como lo vimos en su momento no podemos hablar de una identidad latinoamericana propiamente dicha, pero sabemos que en una situación de inmigración como la que estamos analizando, hay una idea de identidad que aunque no se pueda expresar con palabras precisas, existe y es a esa idea a la que estos jóvenes, de alguna manera, adhieren. Como ya lo señalamos en la fundamentación teórica, es una idea que ellos y ellas construyen y que de alguna manera, los motiva y los sostiene. Estos resultados no nos permiten afirmar si la identidad cultural es o no un factor que influya en el fracaso escolar. De todas maneras, creemos más bien que no es tan determinante, por lo menos no para la mayoría.

Pregunta 4.8 (T-H) Factor 8: La cultura familiar

Ítems valorados
Para mi familia es muy importante que yo estudie y tenga buenas calificaciones.
En mi familia me han inculcado el gusto por la lectura.
En mi familia es más importante que yo consiga un trabajo a que yo siga estudiando.

Los resultados de esta pregunta reafirman la importancia que para las familias latinoamericanas tiene la educación. De hecho, el 97,6% de los y las estudiantes respondieron

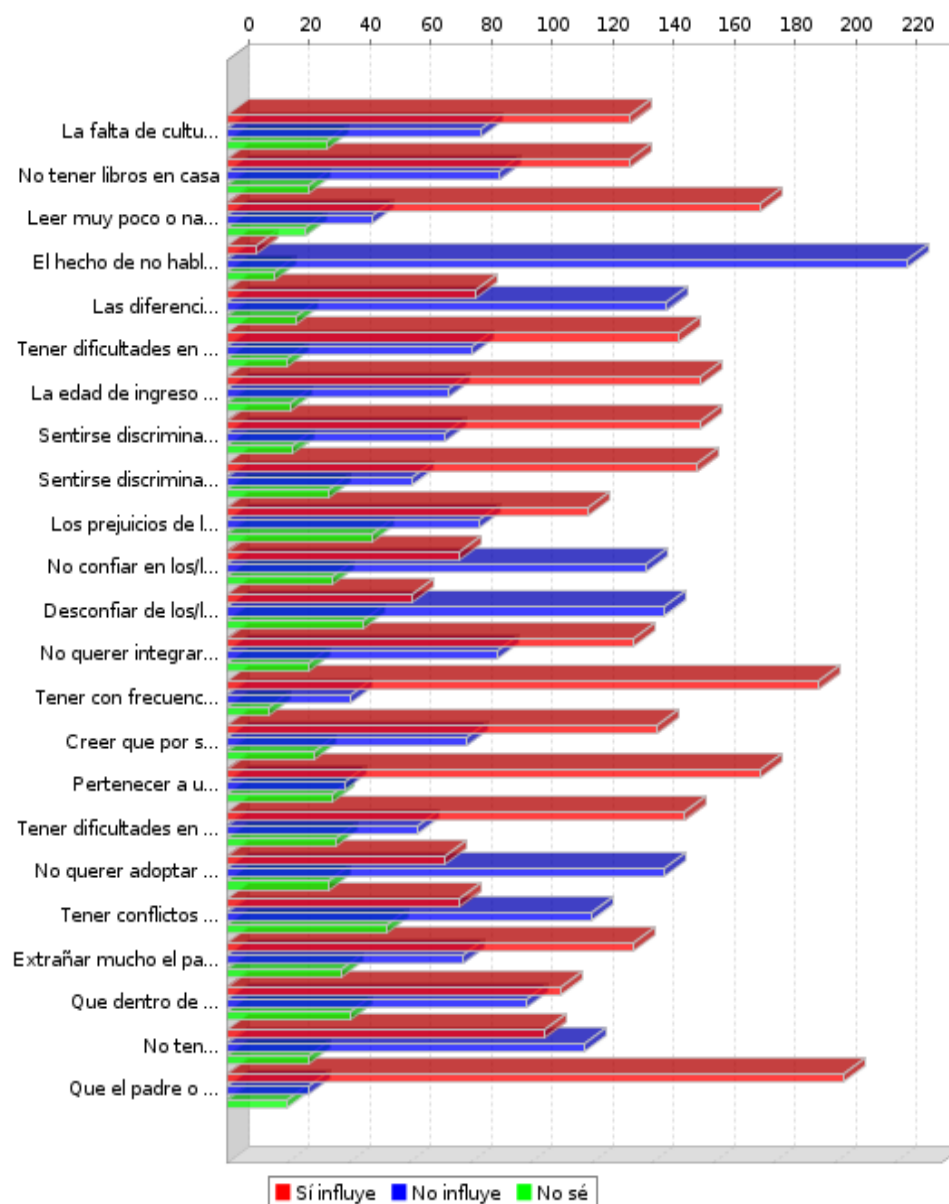
afirmativamente que para su familia es muy importante que él, o ella, estudie y tenga buenas calificaciones. Así mismo, un 79,2% dice que para su familia es más importante el estudio que conseguir un trabajo, mientras que para un pequeño 14% es lo contrario. Finalmente hay un reducido porcentaje (el 28,4%) de este alumnado que manifiesta que en su familia le han inculcado el gusto por la lectura, mientras que un significativo 50% dice que no. Esto coincide con otros resultados de esta misma encuesta relacionados con el tema de la lectura (ver preguntas E [2.2] y O [3.4]), y con los resultados ya expuestos tanto en la encuesta de las directivas (D2) como en la del profesorado (PS2). De las tres variables analizadas en este factor, sin duda ésta última es la que más incidencia puede tener en los casos de fracaso escolar dentro del alumnado latinoamericano. Vale la pena subrayar aquí, que el tener hábitos de lectura abre la posibilidad de aumentar los conocimientos generales, y además potencia las habilidades de lectoescritura, así como la capacidad de análisis.

Pregunta U [5.1] En su opinión, en qué grado influyen los siguientes aspectos en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

En esta pregunta final los estudiantes debían evaluar 23 variables relacionadas con los ocho factores culturales propuestos. Los resultados completos, si se quiere, pueden leerse en las tablas EST2.29 y EST2.30 (del anexo V), al igual que en la gráfica FC6-25. Por otra parte, en la tabla 6.38 presentamos una síntesis de las variables que obtuvieron un mayor porcentaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta pregunta, podemos decir que las variables culturales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano son, en orden de importancia, las siguientes: a) que el padre o la madre no controlen a sus hijos o hijas (*cultura familiar*), b) tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela (*actitudes de oposición cultural*), c) leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc. (*capital cultural*), d) pertenecer a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes (*actitudes de oposición cultural*), e) la edad de ingreso al sistema educativo español (*edad y adaptación cultural*), f) sentirse discriminado por ser *suramericano* (*prejuicios y estereotipos*), g) sentirse discriminado por la condición social (*prejuicios y estereotipos*). Son siete variables que, como vemos, corresponden a cinco factores culturales: cultura familiar, actitudes de oposición cultural, capital cultural, prejuicios y estereotipos y, por último, la edad con los problemas de adaptación cultural que conlleva.

Gráfica FC6-25. Factores culturales que más influyen en el fracaso escolar en opinión de los y las estudiantes latinos/as.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.29 (anexo V)

Tabla 6.38 Factores culturales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos.

Variable	Factor cultural	Porcentaje (sí influye)
1) Que el padre o la madre no controlen a sus hijos o hijas.	Cultura familiar	81,2%
2) Tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela.	Actitudes de oposición cultural	78,0%
3) Leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc., (70,4%) (capital cultural).	Capital Cultural	70,4%
4) Pertenecer a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes.	Actitudes de oposición cultural, identidad cultural	70,4%
5) La edad de ingreso al sistema educativo español.	Edad y adaptación cultural	62,4%
6) Sentirse discriminado por ser <i>suramericano</i> .	Prejuicios y estereotipos	62,4%
7) Sentirse discriminado por la condición social.	Prejuicios y estereotipos	62,0%
8) Tener dificultades en la adaptación a la nueva cultural	Adaptación cultural	59,6%
9) Creer que por ser latino/a no hay muchas posibilidades de tener éxito académico y optar por no esforzarse y estudiar lo mínimo necesario.	Actitudes de oposición cultural	56,8%
10) No querer integrarse en la sociedad navarra	Desconfianza cultural	53,6%
11) La falta de cultura general.	Capital cultural	53,2%
12) No tener libros en casa.	Capital cultural	53,2%

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente hay otras variables que, desde el punto de vista de los estudiantes, también tienen una influencia significativa, aunque algo menor, en el fracaso escolar, tales como: tener dificultades en la adaptación a la nueva cultura, creer que por ser latino/a no hay muchas posibilidades de tener éxito académico y optar por no esforzarse y estudiar lo mínimo necesario, no querer integrarse en la sociedad navarra, la falta de cultura general y el no tener libros en casa. En la tabla 6.38 se desglosan todas estas variables con los respectivos porcentajes obtenidos y el factor cultural que les corresponde a cada una.

En síntesis, teniendo en cuenta las veces que aparecen y los porcentajes obtenidos, podemos concluir que los factores culturales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano son: 1) las actitudes de oposición cultural, 2) el capital cultural, 3) la edad y la adaptación cultural, 4) los prejuicios y estereotipos, 5) la cultura familiar, 6) la identidad cultural y 7) la desconfianza cultural. Por lo tanto, podemos afirmar que –según los resultados de las encuestas D2 y PS2, de los factores culturales propuestos en esta tesis, el único que, aparentemente, no influye es el lenguaje, y los que más incidencia tienen son el capital cultural y la edad de ingreso al sistema educativo, en este caso, de Navarra. El hecho de que estos dos últimos factores aparezcan en las tres encuestas nos permite afirmar que, sin duda, tienen un grado importante de responsabilidad en los casos de fracaso escolar del colectivo objeto de nuestro estudio.

6.4 Una mirada desde las entrevistas

Tras el análisis detallado que hemos hecho de los resultados obtenidos con las seis encuestas, ahora entramos a analizar las cuatro entrevistas que llevamos a cabo en un instituto y en un centro concertado de Pamplona. Recordemos que el objetivo principal de estas entrevistas era el de confrontar y confirmar los resultados obtenidos previamente con las encuestas y hallar cualquier otra información de interés relacionada con el tema central de esta investigación. Igualmente debemos tener presente que las preguntas que se hicieron y las discusiones que se generaron, fueron todas a partir del documento con las conclusiones previas que se les entregó a los participantes, ya mencionado previamente en el capítulo anterior.

6.4.1 El punto de vista del profesorado

En primera instancia abordaremos el análisis de las diversas opiniones expresadas por los grupos de docentes que participaron en estas entrevistas. De acuerdo con dichas

opiniones, registradas en el anexo VII de esta tesis, podemos afirmar que no hay un consenso general dentro del profesorado sobre cuáles pueden ser las principales causas del fracaso escolar de los/las estudiantes de origen latinoamericano. Como ya lo hemos subrayado en capítulos anteriores, esto es justamente parte del problema, ya que al no tener claridad sobre las causas, resulta muy complejo plantear soluciones efectivas. No obstante, de acuerdo con las respuestas que nos han dado, podemos decir con confianza que los resultados obtenidos son fiables y que las conclusiones que arroja nuestro estudio son un reflejo de la realidad que se vive en los institutos de Navarra y que, sin lugar a dudas, las causas del fracaso escolar son múltiples y variadas. Así nos lo confirman las siguientes observaciones:

“Yo lo que veo aquí que es un poco las respuestas que están, que tienen ver con lo que nosotros tenemos y que tiene que ver con lo que hemos podido ver y experimentar con los alumnos, con unos más, con otros menos, eso depende de las clases y de todo, pero sí que es general; leemos y yo leo y veo lo que hemos tenido que experimentar, pues cuando hemos intentado ver un poco el problema y ver cómo podemos intentar y nos encontramos con todas estas realidades. En algunas en mayor medida, en otras pues en menos, y en los casos más problemáticos pues se junta todo”. (Profesor del colegio concertado, ver anexo VII)

“Es verdad que hay chiquitos que a lo mejor en su casa pueden estar viviendo absolutamente todo y todo...” (Profesora del colegio concertado, anexo VII)

“Las conclusiones son las que están; en una comparación lineal entre unos y otros, el orden en que las has puesto, nosotros percibimos que sea el correcto. Pues, por nuestra experiencia”. (Profesor del IES, anexo VII)

De estas afirmaciones también se percibe que, como es obvio, no todos los/las estudiantes de origen latinoamericano sufren los mismos problemas. En otras palabras, cada caso es particular; pero aquellos chicos o aquellas chicas que están en riesgo de fracaso escolar de seguro viven en un entorno sociocultural que no les favorece y que está caracterizado, de una u otra manera, por todas las variables expuestas en el marco teórico de esta tesis, tanto las directamente relacionadas con el ámbito socioeconómico, como las del ámbito cultural. Pero, sin duda, no a todos, ni a todas, estas variables los/las marcan de la misma manera.

Por otra parte, de las opiniones recogidas en las entrevistas con profesores y profesoras, se ponen en evidencia las diferencias en la mirada que sobre la misma problemática tienen los/las docentes del colegio concertado con respecto a los del instituto. Para los/las docentes del instituto, por ejemplo, los factores que mencionamos no son exclusivos de la

comunidad latina y así lo subrayan en varias ocasiones durante la entrevista, más bien destacan otras características, mientras que los/las docentes del concertado no hacen nunca esa aclaración, por el contrario confirmaron que todos los factores que salen en las conclusiones se suelen dar entre los/las latinos que sufren fracaso escolar. Nos parece que el hecho de que unos y otros perciban esta problemática de una manera distinta, y hagan énfasis en factores diferentes, pone en evidencia cómo la cultura escolar que se crea en cada ambiente determina la forma como se ven y se abordan los problemas.

Ahora bien, algunos docentes fueron más específicos y señalaron como principales causas del fracaso escolar tres, a saber: la calidad de la educación del país de origen, la falta de apoyo de la familia y el interés personal, tal como se observa en las siguientes afirmaciones:

“Los factores que influyen en el fracaso escolar de los estudiantes son: la calidad de la educación del país de origen y la falta de apoyo de la familia; son los dos primeros que al final creo yo que son los determinantes, en cualquier tipo de estudiante, venga de donde venga”. (Profesor del IES, anexo VII)

“Yo creo que los tienes bien identificados, que son esos tres fundamentalmente: la base, lo que tienes en casa y el propio motor personal”. (Profesora del IES, anexo VII)

“(…) la falta de apoyo que a veces puede ser no por falta de voluntad, sino por falta de tiempo, eso pasaría a cualquier alumno de aquí, español, pues si tú le dejas en casa con el ordenador y con la Tele, pues estaría enchufado a la Tele; cualquier alumno español lo harían igualmente. Lo importante es tener a alguien que te pueda cortar y decir que no lo hagas”. (Profesor del IES, anexo VII)

Estas opiniones concuerdan, en parte, con los resultados obtenidos en las encuestas, y además ponen en evidencia la importancia de estas tres variables. Sin embargo, también queda claro que estos tres factores no son propiamente aspectos exclusivos del colectivo latinoamericano. Esto nos lleva a pensar que convendría hacer un estudio comparativo con otros grupos de inmigrantes y también con los autóctonos, para determinar mejor las diferencias.

Por otra parte, como lo dijimos al comienzo de este apartado, en estas entrevistas se logra ver que no hay un consenso general sobre cuáles pueden ser los principales factores sociales y culturales del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos. Para unos las causas más importantes son las tres arriba mencionadas, para otros, tienen más peso otras variables. Sobre todo, es difícil darles un orden exacto. De todas maneras, en las opiniones

de los/las docentes, además de los factores ya señalados, sobresalen las siguientes variables: la estructura y estabilidad familiar, la edad de llegada al país y, por ende, al nuevo sistema educativo, así como los problemas de adaptación cultural (que pueden agudizarse de acuerdo con la edad de llegada), y también el capital cultural. Así lo vemos claramente en las siguientes afirmaciones:

Estructura y estabilidad familiar + adaptación cultural: “Hay un tema que es el de la estructura y estabilidad familiar, nosotros trabajamos con adolescentes y nos encontramos muchos chicos que los dejaron niños y se reencuentran con la familia en la adolescencia, y el encuentro es... pues bueno has dejado un niño y te encuentras a un hombre; de pronto la abuela era más cercana que la madre, y de pronto la madre aquí ha rehecho su vida, situaciones esas que crean cierta inestabilidad. La vida familiar influye en todo”. (Profesora colegio concertado, anexo VII)

Apoyo de la familia + internet + televisión: “Luego, hay claro la falta de apoyo de la familia o la estructura de la estabilidad familiar, eso repercute en los que vienen a continuación, porque demasiadas horas en internet, si no tienes a nadie en casa que puede controlar las horas que estas en internet o las horas que ves televisión... pues claro...” (Profesora del IES, anexo VIII)

Adaptación cultural: “Yo creo que los niños se han encontrado extraños aquí, luego han estado aquí un tiempo y cuando vuelven allí se han encontrado extraños allí; es una época en la que ellos cuando están aquí quieren ir allí, pero cuando están allí, vuelven aquí. Porque yo creo que son extraños en ambos lados, y eso nos está pasando bastantes veces”. (Profesora colegio concertado, anexo VII)

Adaptación cultural: “Es que aparecen aquí, metidos como en un cajón, porque casi no conocen a sus padres o sus madres muchos años y de repente entran a un sistema educativo nuevo, en un país nuevo, casi con una familia nueva, y eso no ayuda. Al margen de que tengan poco nivel educativo; es tan brusco y tan bestia el cambio y no hay una transición, que pretender que al segundo día...” (Profesora del IES, anexo VII)

La edad y la adaptación: Hombre, para mí la más relevantes es la 6, o sea la que está a la última, yo creo que es fundamental, han llegado con más de 11 años a Navarra, eso hace que les cueste mucho la adaptación. (Profesor del IES, anexo VII)

El capital cultural: “Pero hay casos... el que emigra no tiene posibilidad en su país, de pronto sus padres son gente que no han podido estudiar y tienen un nivel cultural más bajo, pero eso va ligado a la pobreza o al nivel de riqueza. El que es un neurocirujano en Bogotá pues no viene”. (Profesora del IES, anexo VII)

Capital cultural: “Hábitos de lectura desgraciadamente no tienen casi nada” (Profesor del IES, anexo VII)

Otro aspecto que sobresale, son los modelos culturales que los alumnos y las alumnas de origen latinoamericano suelen tener tanto dentro de la propia familia como fuera de ella. Es decir, viene en evidencia la importancia del capital social en la trayectoria académica de cualquier estudiante, y aquí en particular, de aquellos y aquellas que pertenecen a este colectivo. Sabemos que la influencia del capital social es independiente del origen, pero lo que nos importa subrayar ahora es que este es un factor que suele presentarse, con una influencia más bien negativa, dentro de la comunidad de inmigrantes que estamos estudiando. Así lo confirman las siguientes opiniones:

Modelos culturales: “Creo que la falta de una figura paterna es particularmente habitual entre estos chicos, que entre otros. (...); no hay una figura paterna, la madre quizás tiene pareja, pero es una pareja poco constante, que vienen y van, o sea que no ayudan a que haya una figura paterna. (Profesor del IES, anexo VII)

Modelos culturales: Lo que yo veo son chavales que les preguntas que quieren ser de mayor y te dicen que quieren ser modelos o futbolistas, tienen ahí sus ejemplos; mientras en otros grupos de otras nacionalidades hay otros modelos: yo quiero ser médico, yo... Creo que entre la gente latina existe otros tipos de modelos. Quieren ser modelos, o actrices o cantantes, o sea, no son realistas. Yo en general veo eso particularmente, también en chicos de aquí. Ahora más que hace 20 años. Seguramente por los medios de comunicación, no es exclusiva de los latinos, pero yo si diría que ocurre con mayor frecuencia. (Profesor del IES, anexo VII)

Además de los factores enunciados hasta ahora, también sobresalen otros aspectos culturales muy característicos del alumnado latinoamericano, que si bien no están propiamente dentro de la clasificación propuesta en esta tesis, si nos parece importante mencionarlos, ya que nos permiten ver más claramente las diferencias culturales que, de una u otra manera, repercuten en sus logros académicos. Algunas de las opiniones que resaltan estos aspectos, no tan positivos, de la “cultura latinoamericana”⁹⁷ son las siguientes:

La importancia del estudio: “(...) Hay críos, por ejemplo, yo tengo chavales que vienen del Europa del Este en situaciones económicas durísimas, que tienen grabado por su educación, por su cultura, por lo que aprenden en casa, que si quieren salir adelante la única vía es a través de una carrera universitaria, a través de un esfuerzo; y en cambio entre los chicos latinos y en muchos españoles está esto. En cambio, dan mucho más valor a ser guapo, o ser popular, a ser rico, a la vida social...”

⁹⁷ Ponemos la expresión *cultura latinoamericana* entre comillas, pues como ya lo subrayamos en la introducción y en el marco teórico, no existe una única cultura latinoamericana.

Costumbres, objetivos a futuro y modelos culturales: "Y es que los chavales tienen un mayor objetivo de tener un éxito social, no un éxito académico. Cuando viene se dedican más que ir a clase directamente, a saludar a todos mis amigos, además está la costumbre esta de besarse por los pasillos y tal, o venir con el nuevo look, el nuevo peinado, como tal o como cual. Dan más importancia a esas cuestiones de tener habilidades sociales para relacionarse con otros, que... como objetivo de futuro, eh, creen que eso los va a llevar a un futuro mejor y no una buena resolución académica. No sé si está contemplado; pero se refleja un poco eso que decías, no, que la imagen de la televisión afecta negativamente. (...) Si eres Shakira o eres Esteban, o..."

Costumbres y capital social: "Lo de las relaciones sociales entre los latinos es clarísimo, o sea, los chicos españoles no tienen esa tendencia a besarse continuamente o... no tienen tantas interrelaciones sociales entre ellos, no hay tanta idea de grupo social o tribu, o... banda latina; luego unos con otros también hacen sus bandas..."

En estas afirmaciones podemos ver que lo de la importancia del estudio para los latinos y latinas es más una idea sin fondo que algo bien concreto. Es decir, aunque saben que el estudio es importante para salir adelante, sus actos son contrarios a esa idea, tienen, por lo visto, otras prioridades. Nos parece que tener esto en cuenta es muy importante tanto a nivel pedagógico como a nivel psicosocial, con el fin de buscar medidas que hagan más atractiva la escuela y los motiven a desarrollar mejor sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, en algunas de las opiniones dadas por los docentes, pudimos constatar la complejidad del problema que abordamos, debido a todas las circunstancias personales y sociales que pueden rodear a un chico o a una chica que ha tenido que emigrar de su país y afrontar situaciones nuevas en una sociedad que no es la suya. Así lo vemos en esta afirmación, de una profesora del instituto que participó en esta última fase de nuestra investigación:

"Sí, los modelos son importantes, porque muchos chavales llegan aquí y enseguida se dan cuenta que el nivel académico es más alto y entonces lo que hacen es: "no puedo" y como no puedo entonces digo que "no quiero", y eso trae problemas disciplinarios, se juntan con los otros alumnos más problemáticos; pero yo creo que es un problema más de autoestima y de miedo: "ay yo no puedo"... y como no puedo, cómo me hago aquí valer, pues porque soy duro o porque soy malo, pero cuando los sigues, les dedicas un poco de tiempo, te das cuenta que si ellos ven un pequeño éxito, se van creciendo. Muchas veces es falta de tiempo para poderse poner a solas con..., eso es lo que haría falta. Y ayudarles con el problema del orgullo, pues no van a reconocer que no sé o no entiendo, sino que me da igual, que no quiero, que paso de ti, que no me importa; pero en el fondo es orgullo: ay que no entiendo nada, no son capaces de reconocerlo, es muy difícil que se pidan

ayuda. A mí no me han llegado a pedir... A mí nunca han venido a pedirme ayuda: explícame por favor, no... Más bien, “no me interesa”, “paso”, “esto es una mierda”, “no quiero estudiar”, “quiero irme a mi país”; y en el fondo está, yo creo, es el miedo, y ...”

De esta observación en particular sobresalen nuevos factores que no habíamos contemplado, tales como el miedo y la autoestima, además de otros dos que si están expuestos en nuestro estudio, a saber: la adaptación a la nueva cultura y ciertas actitudes que podemos calificar de oposición cultural. Sin duda, no es fácil lo que estos/as adolescentes latinos/latinas tienen que vivir como consecuencia de una experiencia migratoria, que en la mayoría de los casos es completamente involuntaria. Lo peor quizá sea el hecho de que no tienen las herramientas ni sociales, ni familiares, ni psicológicas para afrontar adecuadamente un cambio tan radical.

Por último, queremos resaltar el factor lenguaje que en las encuestas no aparece como determinante, pero que en estas entrevistas vuelve a surgir como una barrera de comunicación, que aunque, según los resultados de esta investigación, no influye significativamente en el fracaso escolar de este colectivo, si es un obstáculo tanto para los docentes como para los propios estudiantes. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que haya problemas de comunicación es algo que con toda seguridad genera problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente termina afectando, de una u otra manera el desempeño académico. Las afirmaciones que ponemos a continuación confirman lo que encontramos previamente en la primera fase de nuestra investigación justamente en relación con los problemas que generan las diferencias del lenguaje. Esto fue lo que dijeron dos profesoras que participaron en estas entrevistas:

“A mí me ha ocurrido a veces con el alumnado latinoamericano, que yo digo que hablamos dos idiomas; es español, pero dos españoles distintos, pensamos que las pautas las hemos dejado claras, pero hay aspectos culturales que quizás la persona Latinoamérica que es más educada dice que sí, pero luego no es tanto sí.... Y no es tanto si...; y hay cosas a nivel cultural en el que es engañoso hablar el mismo idioma porque creemos que nos entendemos, pero no se entiende”. (Profesora del colegio concertado, anexo VII)

“Hemos tenido por ejemplo: tema puntualidad, por ejemplo, para nosotros los de Pamplona es importantísimo, en las reuniones con los padres latinoamericanos ese tema no importa, da lo mismo llegar que a las y 10, que a las y 20, o sea no nos ha pasado con una familia..., sino que creo que hay una frontera que ya rompe un poquito la comunicación; al considerarlo nosotros importante y ellos no, las reuniones las iniciamos mal y acaban peor”. (Profesora del colegio concertado, anexo VII)

Hasta aquí nuestro análisis conclusivo en lo relacionado con las entrevistas con los dos grupos de docentes que quisieron participar en esta última fase de nuestra investigación aportando sus puntos de vista y que no sólo han confirmado los resultados obtenidos en las encuestas sino que han ofrecido nuevas ideas sobre la situación del alumnado latinoamericano en Navarra. Ahora, en el siguiente apartado, abordaremos las entrevistas con estudiantes de origen latinoamericano, tanto de un colegio concertado, como de un instituto.

6.4.2 El punto de vista de los/las estudiantes latinos/latinas

Para empezar, queremos señalar que en estas entrevistas con los estudiantes⁹⁸ también han venido en evidencia algunas diferencias en la mirada que tienen los estudiantes del instituto con respecto a los del concertado y viceversa, no sólo en relación con la problemática del fracaso escolar sino también en relación con la realidad del alumnado de origen latinoamericano que actualmente vive en la Comunidad Foral de Navarra. Esas diferencias de opinión confirman una vez más la influencia que la cultura escolar ejerce sobre las formas de ver y de actuar de cada grupo. Y se entiende que sea distinta de un lugar a otro, ya que la cultura escolar la genera cada institución a partir de sus políticas internas y de manera particular desde las directivas, el profesorado y el alumnado que la conforman.

De la entrevista con los alumnos y las alumnas tanto del centro concertado como del instituto se deduce que, sin duda, no es un problema sobre el que ni ellos ni ellas hayan tenido la oportunidad de reflexionar a fondo. Ahora bien, teniendo en cuenta la edad de los participantes, es posible afirmar que, seguramente, no todos son conscientes de hasta qué punto ciertas variables externas realmente afectan sus procesos de aprendizaje y, por ende, sus resultados en la escuela. No obstante, más allá de estas circunstancias particulares, en estas entrevistas se pone en evidencia, una vez más, que también entre los jóvenes hay opiniones muy disímiles sobre las causas del fracaso escolar. Por otra parte, vale la pena señalar que, desde nuestro punto de vista, el hecho de estar en grupo y de sentirse escuchados los impulsó a hablar de otros temas que les son quizá más cercanos, pero que de una u otra manera, sin duda, están relacionados con su desempeño académico y con la posibilidad o no de obtener el título de la ESO.

⁹⁸ Las entrevistas con los dos grupos de estudiantes que participaron en esta fase de la investigación están consignadas, al igual que las de los profesores, en el anexo VII. La entrevista # 1 corresponde a la charla que tuvimos con los y las estudiantes del colegio concertado, mientras que la entrevista #3 a la que tuvimos con los y las estudiantes del instituto.

Ahora bien, aunque no todas las respuestas que obtuvimos en las dos entrevistas grupales (con estudiantes) se hayan centrado específicamente en el fracaso escolar, ya que salieron a la luz otros temas, las diversas opiniones que ellos y ellas expresaron son valiosas, por cuanto nos permiten sacar algunas conclusiones importantes sobre el tema específico que nos ocupa. De hecho, al leer cuidadosamente las transcripciones de las dos entrevistas (ver anexo VII) es posible determinar con precisión los factores que ellos y ellas consideran pueden influir más en el fracaso escolar, a saber: la edad de ingreso, el apoyo de la familia, el nivel educativo de los padres, el interés que cada cual le ponga, las malas amistades, el lenguaje, la calidad de la educación recibida en el país de origen, la adaptación a la nueva cultura y al nuevo sistema, algunas actitudes de oposición cultural (producto en parte de una mala adaptación), los prejuicios y los estereotipos, y, por último, el profesorado y los métodos de enseñanza. Como puede verse, con excepción del lenguaje y del profesorado, todos los demás factores aparecen como causas del fracaso escolar en los resultados que obtuvimos en las encuestas previamente analizadas. Por otra parte, vale la pena subrayar que, de todos estos factores el más nombrado, tanto en el instituto como en el colegio concertado, fue la edad de ingreso al sistema educativo español. Otros factores, en cambio, aparecen mencionados muy pocas veces, como por ejemplo: las malas amistades y la calidad de la educación recibida en el país de origen. Lo cual no significa que sean menos importantes.

A continuación exponemos algunas de las ideas expresadas por los y las estudiantes en estas entrevistas sobre varios de estos factores mencionados en el párrafo anterior, en especial aquellas que han llamado más nuestra atención. Empezamos entonces, por anotar algunas de las opiniones relacionadas con la edad como causa principal del fracaso escolar entre los latinos y las latinas:

“No sé, yo creo que por la edad” (estudiante del colegio concertado)

“¿Y tú? -Más por la edad” (otra estudiante del colegio concertado)

“Creo que la edad de ingreso al sistema educativo influye mucho” (otro estudiante del colegio concertado)

“Si es duro; pero si vienes desde pequeño, vas creciendo y se te hace más fácil... yo he conocido... hay mucha gente que ha venido con 15 años o así, y (mmm...) el no tener amigos, entonces no estudio, no hago nada, pues en vez de ir al instituto... y están viviendo de la calle...” (un estudiante del instituto) [*edad y adaptación cultural*]

“Yo creo que todo el problema este del fracaso viene de la gente que viene ya mayor, porque la mayoría de la gente ya viene crecida, no viene pequeña y entonces ya te haces como una coraza para que nadie te vea débil, ni que te vean solo, ni...” (una estudiante del instituto)

“Lo que he dicho, el fracaso escolar viene a partir de la edad en la que te traigan, me parece un factor muy importante” (una estudiante del instituto, la misma de la observación anterior)

“(…) Yo creo que esto [la falta de interés por el estudio] también depende de la edad, creo que el fracaso escolar depende de la edad que tengas más o menos, para mí al menos; porque una persona que llega ya con años crecidos, piensa que deja sus amigos, deja toda su familia, viene aquí, no conoce a nadie, (...)” (un estudiante del instituto)

En cuanto al tema del apoyo, el nivel educativo de los padres, y la cultura familiar, algunos de los estudiantes participantes expresaron las siguientes ideas que queremos resaltar:

“Que el padre y la madre no controlen a sus hijos, creo que es lo que más afecta” (del colegio concertado)

“Los padres no tienen por qué estar detrás de ti. Y si tienes problemas con ellos eso no tiene que afectar tu estudio...” (del colegio concertado)

“Por ejemplo el de un bajo nivel educativo de la madre, a mí alguna vez me ha pasado de no saber hacer la tarea, pero como mi madre no tiene ni la ESO no me podrá ayudar y me ha pasado muchas veces”. (del instituto)

“Eso yo creo que también depende de la forma en la que hayas crecido con tu familia, si tú ves que tus padres no han estudiado, no tienen ni la ESO ni nada, y te ves que tienen un trabajo, pues vas a pensar: mira mis padres no han estudiado y míralos ahí estas trabajando ¿no? Tomas como referencia eso, pero no siempre es así”. (del instituto)

La mala relación con los padres porque [...] Se dejan llevar y la quieren pasar bien y punto.

“Yo por ejemplo he visto, he conocido gente que sus padres tiene que trabajar, porque tienen que pagar el piso y ellos han crecido solos, no han tenido apoyo de sus familias y entonces confían más en sus amigos...” (del instituto)

En la segunda de las observaciones que hemos mencionado arriba, se nota claramente la diversidad de opiniones que sobre este aspecto en particular puede haber, lo cual comprueba, además, que no todos los factores afectan por igual a cada individuo, independientemente de si es chico o chica. Por otro lado, en la cuarta respuesta sobresale el hecho de que la familia, en especial el padre y la madre, sirven, para bien o para mal, de modelos para los hijos y las hijas. En este caso el ejemplo es negativo, ya que en lugar de impulsarlo a superarse, prefiere seguir el mismo camino. Es decir, parafraseando lo que expresa el

estudiante, diríamos que el pensamiento central es: “si ellos no han estudiado y tienen trabajo, ¿yo para que estudio si igual puedo conseguir trabajo?” De acuerdo con la opinión de algunos profesores, esta manera de ver la vida es algo cultural, ya que no se da en otros colectivos, por lo menos no en la misma proporción que puede darse dentro del alumnado de origen latinoamericano. De todas maneras, creemos nosotros, que habría que hacer un estudio comparativo sobre este aspecto, especialmente con la comunidad gitana.

En cuanto a los prejuicios y estereotipos, los que más mencionaron este factor fueron los estudiantes del instituto, y de las ideas que expresaron queremos rescatar las siguientes:

Entrevistador: Varios estudiantes en esa pregunta dicen que la discriminación influye en el fracaso escolar y en el bajo rendimiento, ¿ustedes creen que es así?

Un estudiante: No, depende de la capacidad de adaptarse a la gente y si se tiene buena sociabilidad, pues bien, pero si no, se vuelve difícil. (del concertado)

“Viene de la aceptación de la gente, también aquí hay casos de gente que es racista, y le hacen *bullying* a la gente latinoamericana...” (del instituto)

“Yo salgo mucho con latinos y puedo ir con unos y con otros, pero ya donde vas, la gente te para, te mira y dice, mira esos ya son una banda, ¿ves?” (del instituto)

“A mí por ejemplo el año pasado me paso que me vino una tutora nueva, una profesora nueva, y me dijo: “Uy pues tú no eres tan mala como te pintaban”, ¿por qué? Porque como ella llego nueva le dijeron: con esta cuidado, que es no sé qué, no sé cuántos...” (del instituto)

“Es el coraje con el que te dicen: no te lo vas a sacar, no sirves para nada, eres un maleante... no sé y no sé cuantos...” (del instituto)

“Si un suramericano llega con más de 11 años, aquí no le dan oportunidad de que se supere, aquí lo que hacen es aplastarle; si lo que quiere es titularse, hacer el bachiller e ir a la universidad, no puede porque no le dan esa facilidad”. (del instituto)

“Te bajan bastante la moral los profesores. Tú quieres superarte pero te dicen: no, te puedes ir a un FP, o puedes hacer otra cosa, o...” (del instituto)

Todas estas opiniones nos hacen ver que sí hay cierta discriminación hacia el alumnado latinoamericano. Esto contradice, en parte, los resultados de las encuestas, así como la opinión de otros estudiantes con los que tuvimos ocasión de hablar de manera informal. Sin embargo, pensamos que posiblemente esta aparente contradicción se deba, por una parte, a que la discriminación no es siempre tan explícita, y por otra a que puede ser más

evidente en unas instituciones que en otras. En cualquier caso, es importante que las autoridades respectivas estén atentas para evitar estos hechos.

Pero los prejuicios y estereotipos no son el único aspecto a mejorar por parte de los institutos, al menos en aquellos dónde algo así se dé. Hay otro factor muy importante y es el de la acogida y los procesos de apoyo que se les pueda brindar a los y las estudiantes inmigrantes, en especial a aquellos que llegan a una cierta edad (10, 11 años o más). En relación con este aspecto, una estudiante del instituto expresó, con vehemencia, lo siguiente:

“Tampoco dan oportunidad de superarse; por ejemplo si algún latino ha llegado tarde, se incorpora y ven que le va mal con los estudios, al siguiente año ya lo ponen con los peores y claro que no se va a superar, los ponen con gente aparte y dicen: ostia que estos no van a titular, no nos importan; porque a nosotros nos importan los que van a titular. Has llegado aquí tarde y no puedes con el nivel, no te dicen, oye mira, que te vamos a ayudar, te vamos a dar horas extras o lo que sea para que subas el nivel. No. Lo ponen con otra gente, ¿para qué? Para que los que se puedan titular se titulen, eso es lo que pasa en este y en otros institutos”.

En esta afirmación, viene en evidencia no sólo la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas, sino también el peso de los prejuicios y los estereotipos que marcan las actuaciones de los docentes en relación con los y las estudiantes de origen latinoamericano y seguramente también con otros inmigrantes. Adicional a estos tres aspectos que hemos señalado, los estudiantes, en este caso del colegio concertado, también hablaron de problemas de adaptación al sistema educativo producidos en buena medida por el lenguaje, tal como se manifiesta explícitamente en el siguiente diálogo:

Tú hablabas de la adaptación cultural, ¿ha sido difícil adaptarse al ambiente? ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Adaptarse al colegio, o al ambiente en general?

-Al colegio... *¿Por qué?* Porque no entiendes y al no entender te lo callas.

¿Por qué no se entiendes lo que te dicen?

-Pues... por mucho que te lo repitan, no entiendes.

¿Pero por qué, la forma de hablar, el vocabulario que se utiliza es diferente?

-No siempre, depende también de la manera en la que te lo explican, depende de cómo lo expliquen

¿Entonces el problema que tú tienes de no entender es general o es sólo de algunos o de muchos estudiantes latinoamericanos que no entienden lo que los profesores dicen?

¿Es un problema de lenguaje o de empatía con el profesor?

-De lenguaje (y varios lo repiten)

Varios estudiantes acompañaron en coro la última respuesta. Estas observaciones ratifican, en primer lugar, nuestra hipótesis sobre la importancia del lenguaje en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en segundo lugar confirman, aunque sea desde otra perspectiva, lo expresado por los mismos docentes, tal como lo mencionamos anteriormente.

Por último, entre los factores que pueden influir en el fracaso escolar, mencionados por los y las estudiantes en estas entrevistas, están también los profesores y su metodología, lo cual es bastante normal, ya que como bien lo sabemos los estudiantes suelen culpar a los profesores de sus problemas y viceversa (López, 1989). En nuestro caso, con respecto a este aspecto en particular, algunos estudiantes del instituto afirmaron lo siguiente:

“(…), en este mismo curso a mí me pasa, que hay profesores que dan lo que les parece más importante a ellos, pero... por ejemplo uno nos preguntó que si habíamos visto algo el año pasado, y da la casualidad que no lo habíamos visto ninguno de los 4, porque hay varios repetidores. Pero como a ese profesor le interesa eso, vamos a ver eso, y tendrían que estar más de acuerdo; si es suma y resta, suma y resta, no sólo resta, sólo para algunos y suma en el siguiente año. Porque ha pasado que a un profesor no le parece tan interesante eso, entonces te da lo básico, llega el siguiente año con otro profesor que si le parece importante y dice: “que les han enseñado el año pasado” y pasa siempre, pasa casi todos los años”. (*una estudiante*)

“A mí me ha pasado que en segundo, cuando yo estuve en esa clase que te comenté, a nosotros nos daban lo mínimo del temario, lo mínimo, pero de lo mínimo; sumas y restas de lo básico...y claro cuando yo pasé a tercero tuve un cambio muy duro. (*un estudiante*)

“Es que si no te explican nada y luego viene un profesor y te exija todo, pensando que lo viste el año pasado, eso es responsabilidad del profesor”. (*una estudiante*)

“Claro, a mí por ejemplo, en la clase que estuve, yo no tenía como vosotros un profesor para cada materia, a mí un profesor me daba por ejemplo 3 materias. A mí el que me daba tecnología, me daba inglés, también dibujo; el que me daba educación física, también me daba matemáticas y otras cosas; es algo con lo que tú flipas ¿Qué quieren? ¿Que no me saque nada? Pues claro vas, subes esas notas y el año que viene ¿qué hago? ¿Me inscribo a tercero? ¿a qué viene a este colegio, a que me pongan boquetes?” (*un estudiante*)

Sin desconocer que el punto de vista de un adolescente no siempre es muy objetivo –dado que está en pleno proceso de maduración– de todas maneras es importante tener en cuenta sus observaciones y tomar de ellas, con un criterio adecuado, lo que pueda servir para mejorar tanto en la metodología como en el currículum. El objetivo de todo centro educativo es que sus estudiantes aprendan, amplíen sus conocimientos y los sepan usar en el presente y en el futuro, tanto para su beneficio propio como para el de los demás; para lograr esto, como lo han expuesto diversos autores en los últimos años, es importante que un docente sepa tomar como punto de partido lo que ellos y ellas saben, es decir, sus pre-conceptos, y también lo que piensan sobre la escuela misma.

6.5 Una síntesis sobre los resultados obtenidos

Tras esta extensa y cuidadosa revisión de todos los datos obtenidos en nuestra investigación, podemos decir, en primer lugar, que la problemática del fracaso escolar afecta a un número significativo de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. En segundo lugar, la información que obtuvimos tanto en las encuestas como en las entrevistas, nos permite afirmar que, de una u otra manera, todos los factores sociales y culturales expuestos en la fundamentación teórica efectivamente inciden en los casos de fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano que cursan secundaria en los colegios e institutos de Navarra.

Un aspecto importante que pone en evidencia el presente estudio es que la problemática del fracaso escolar, entendido en forma más amplia como una falla en el cumplimiento de los requisitos mínimos exigidos por el sistema educativo en cualquier nivel de educación secundaria, no es algo exclusivo de la ESO, sino que se da también en otros niveles como el Bachillerato, los Cursos de Formación, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, y los llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial, antes conocidos como Programas de Garantía Social. De estos niveles superiores de educación secundaria, los CFGM y los PCPI son los que presentan en Navarra los índices más altos de fracaso escolar, al menos desde la lectura que a partir de los datos –dados por el Departamento de Educación de Navarra– podemos hacer.

Por otra parte, de acuerdo con las respuestas dadas por los directores, las directoras, los profesores y las profesoras que participaron en las encuestas, podemos concluir, en primer lugar, que los factores sociales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, son, en orden de importancia, los siguientes: 1) *la estructura y estabilidad familiar*, 2) *poco apoyo de la familia en casa*, 3) *estar muchas horas viendo televisión (o jugando con videojuegos)*, 4) *la calidad de la educación recibida en su país de origen*,

5) *hacer un uso inadecuado del tiempo libre*, 6) *una mala situación socioeconómica*, 7) *vivir en un barrio con problemas de droga y violencia*.

En segundo lugar, de la encuesta D2 podemos concluir que para las directivas, de colegios e institutos, que participaron en este estudio, los factores culturales que más inciden en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano son los siguientes: 1) *creer que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral (lo que hemos calificado como “desconfianza cultural”)*, 2) *la escasa cultura general que tienen (es decir, su capital cultural)* y 3) *el haber llegado con más de 11 años a Navarra (es decir, la edad)*. Así mismo, de la encuesta PS2, concluimos que para el profesorado de educación secundaria de Navarra, los factores culturales que mayor incidencia tienen en la problemática que estamos analizando son: 1) *el tener una escasa cultura general (es decir, el capital cultural)*, 2) *tener un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática (es decir, el lenguaje)*, y 3) *el haber llegado con más de 11 años a Navarra (esto es la edad)*. Como se ve claramente, el capital cultural y la edad son los factores que se repiten en ambas encuestas. Pero eso, no quita la importancia de los otros dos, esto es, de la desconfianza cultural y el lenguaje. De hecho estos dos factores fueron mencionados, como importantes, por algunos profesores de secundaria y por algunos estudiantes latinos que participaron en las entrevistas finales.

En tercer lugar, de la encuesta EST1, se deduce que, de acuerdo con los propios estudiantes, los factores sociales que más inciden en el fracaso escolar de los y las alumnas latinos/as son, fundamentalmente los siguientes: 1) *Las malas amistades*, 2) *Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia*, 3) *El excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio*, 4) *La falta de apoyo en la familia*, 5) *El nivel educativo con el que llegan de su país de origen*, 6) *Las oportunidades laborales*, 7) *Ver muchas horas de televisión* y 8) *No tener un lugar adecuado donde estudiar*. En cuarto lugar, de la encuesta EST2, podemos concluir que, desde el punto de vista de los y las estudiantes encuestados, los factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de este colectivo son fundamentalmente cinco, a saber: 1) *la cultura familiar*, 2) *las actitudes de oposición cultural*, 3) *el capital cultural*, 4) *los prejuicios y estereotipos* y, por último, 5) *la edad, con todos los problemas de adaptación cultural que conlleva*.

Por último, de las entrevistas que hicimos en la fase final de nuestra investigación, se pone en evidencia, en primera instancia, la complejidad del problema que estamos abordando, así como la multiplicidad de lecturas que de él pueden hacerse. De ahí la importancia de un estudio como este que permita clarificar lo más posible todas las variables que, de una u otra manera, inciden en las historias de fracaso escolar, no sólo del alumnado latinoamericano, sino también de cualquier estudiante, venga de donde venga. Así mismo, podemos afirmar que los resultados obtenidos con las encuestas son un buen y fiel reflejo de la realidad del alumnado latinoamericano en la Comunidad Foral de Navarra.

De todas maneras, para ser más específicos, podemos decir, que en estas entrevistas, los profesores y las profesoras subrayaron como principales factores sociales y culturales los siguientes: la calidad de la educación del país de origen, la falta de apoyo de la familia y el interés personal. Adicionalmente también señalaron, como importantes, otras variables, a saber: la estructura y estabilidad familiar, el capital cultural, la edad de llegada y los problemas de adaptación cultural, los modelos culturales que tienen dentro de su contexto más cercano, ciertas costumbres culturales, el miedo, la autoestima y, por último, las diferencias en el lenguaje y en esquemas mentales de lado y lado, que no permiten una adecuada comunicación del profesorado con los alumnos y sus familias, y viceversa.

Por su parte, para los y las estudiantes encuestados, las variables que más inciden son: la edad de ingreso (ésta es la más mencionada), el apoyo de la familia, el nivel educativo de los padres, el interés que cada cual le ponga, las malas amistades, el lenguaje, la calidad de la educación recibida en el país de origen, la adaptación a la nueva cultura y al nuevo sistema, algunas actitudes de oposición cultural (producto en parte de una mala adaptación), los prejuicios y los estereotipos, y, por último, el profesorado y los métodos de enseñanza.

En aras de no repetirnos luego en las conclusiones finales de la tesis, por ahora no profundizaremos más en estas conclusiones preliminares. Ahora bien, sólo nos resta por decir que, si bien es cierto que la sociedad tiene su cuota de responsabilidad en esta problemática del fracaso escolar, justamente por toda esa serie de factores que hemos expuesto a lo largo de esta tesis, también es verdad que las principales herramientas para combatir esos factores las tienen las propias escuelas y las familias. Nos parece que tomar conciencia de ello, es ya un paso importante hacia una disminución efectiva del fracaso escolar.

Capítulo 7

Respuestas de la escuela al fracaso escolar y a la exclusión educativa

7.1 Introducción

Después del detallado análisis que hemos hecho sobre los factores sociales y culturales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, queremos, en este último capítulo, presentar, de manera general, algunas ideas puntuales sobre los principales programas de apoyo que ofrece actualmente la escuela en España, y sobre todo en Navarra, para hacer frente a esta problemática. Esto además con el fin de dar respuesta, de manera puntual, a la segunda y a la tercera hipótesis de nuestra investigación doctoral.

En primera instancia expondremos el origen de los programas de orientación y apoyo escolar, más conocidos como “PROA”, así como sus principales características y su funcionamiento. En seguida, exponemos, muy brevemente, algunos lineamientos generales sobre otras respuestas puntuales que ofrece hoy en día el sistema educativo español a la problemática del fracaso escolar. Luego, en tercer lugar, ofrecemos una buena síntesis sobre las principales características que configuran el sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra, tal como funciona en la actualidad. Tras dicha síntesis, nos enfocamos en las normas y características que rigen el PROA en esta comunidad, tanto en Primaria como en Secundaria. Luego, presentamos los resultados de nuestra investigación en lo relacionado específicamente con estos programas, haciendo la salvedad de que no es nuestro objetivo hacer aquí un análisis pormenorizado de los mismos, toda vez que el objetivo principal de esta tesis es, como lo planteamos ya en la introducción, hacer un diagnóstico, desde un punto de vista socioeducativo, de la problemática del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos/as. Por último, hacemos una breve mención de otros programas o estrategias que por su filosofía y sus objetivos específicos, constituyen un apoyo importante para los centros e institutos y, sobre todo porque brindan una respuesta concreta para evitar, en lo posible, el fracaso escolar.

7.2 El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)

A continuación haremos una reseña del llamado Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), empezando por un relato de sus orígenes, y siguiendo, luego con una descripción de los objetivos y características del mismo, según como funciona actualmente, a nivel general, en España.

7.2.1 Los inicios del programa

De acuerdo con la información recopilada en la primera fase de nuestra investigación, el origen del PROA tuvo lugar hace poco más de doce años en las aulas del Centro Público San Jorge de Pamplona, en Navarra. De hecho, así nos lo hizo saber el propio director. Durante el curso 2000-2001 las directivas y los docentes de dicho centro pamplonés tuvieron que afrontar varias dificultades de convivencia y de rendimiento de sus alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos. El equipo de este centro tiene una alta conciencia de su labor educativa y por ello consideran que la escuela debe y puede encontrar soluciones a sus problemas internos, más allá de los reglamentos gubernamentales. Para las directivas y el profesorado, las necesidades de los alumnos están primero.

En ese entonces los y las docentes observaron, entre otros problemas, que varios estudiantes que en clase mostraban capacidades suficientes e interés por el aprendizaje, normalmente incumplían con sus deberes escolares. Para entender mejor la situación y poder plantear soluciones efectivas organizaron unas Jornadas de Interculturalidad y Diversidad y se pusieron en contacto con varios agentes sociales⁹⁹ de la localidad. Junto con ellos lograron dibujar, de manera más clara y precisa, el panorama del barrio y en particular de las familias que llevaban a sus hijos e hijas al centro. De ese trabajo sacaron como conclusión que las acciones para compensar las desigualdades y desventajas socioculturales de la población más vulnerable era necesario actuar en tres frentes: el económico, el académico y el uso del tiempo libre.

Para los docentes del Centro Público San Jorge, la labor educativa no se reduce a cumplir con un currículum. Para ellos lo más importante es que sus estudiantes se sientan queridos, respetados y valorados y como consecuencia de ello, disfruten más de su proceso de aprendizaje y de su paso por el centro. Desde esta perspectiva y con base en los conocimientos aportados por los otros agentes sociales plantearon un proyecto para crear aulas de estudio (inicialmente llamadas aulas de tarde), fundamentalmente para aquellos alumnos que no disponían de las condiciones mínimas necesarias para

⁹⁹ Dichos agentes fueron: El Centro de Salud, Solracismo, Caritas y algunos Colectivos del Barrio que organizan diversas actividades.

continuar su proceso de formación en casa. Así fue como durante el mismo año 2000-2001 los docentes de este centro navarro diseñaron las condiciones y características generales de dichas aulas, tal como aparecen en el siguiente cuadro.

Características generales de las aulas de estudio:

- ❖ Profesorado perteneciente al claustro en condiciones de flexibilidad y compensación horaria.
- ❖ Gratuitas para el alumnado
- ❖ Alumnado seleccionado y orientado por el tutor
- ❖ Compromiso de las familias

Este proyecto¹⁰⁰ que inicialmente se llamó “aulas de tarde” empezó a funcionar en octubre del año 2002 con dos profesoras, dos horas a la semana. El programa dio muy buenos resultados desde sus primeros pasos y por esta razón ese mismo año se estableció un acuerdo con la Universidad Pública de Navarra (UPNA) para facilitar la participación del alumnado en prácticas de magisterio como docentes de apoyo y bajo la tutela del profesorado encargado de las mismas. Posteriormente en el curso 2004-2005 este proyecto recibió el respaldo institucional del Gobierno de Navarra y finalmente, en el 2005-2006 fue acogido, reglamentado y promocionado por el MEC que lo gestiona actualmente a nivel nacional con el nombre de Plan PROA: “Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo”.

7.2.2 El PROA, objetivos y características

El **Plan PROA**, es un proyecto concebido para mejorar la calidad de la educación en los centros públicos de Educación Primaria y en los institutos Educación Secundaria de todo el territorio español. El objetivo principal de este plan es el dar una respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes en condiciones socioeconómicas y socioculturales desfavorables que les dificultan su proceso de aprendizaje y por consiguiente no les permiten tener un desempeño académico adecuado, ni desarrollar plenamente todas sus habilidades intelectuales, físicas y emocionales.

¹⁰⁰ En el Anexo I puede leerse una información más detallada sobre este proyecto.

El Plan PROA es un proyecto de cooperación territorial entre el MEC y las Comunidades Autónomas que ofrece recursos a los centros educativos para que estos puedan apoyar a los estudiantes con un bajo rendimiento académico y en especial a quienes no tienen en su hogar las mejores condiciones para estudiar y desarrollar sus deberes escolares. De hecho, de acuerdo con los propios lineamientos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, este plan “pretende dar respuesta a las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado con la implementación” de los diversos programas que ofrece (MEC, 2011).

El gobierno nacional es consciente de las necesidades particulares de algunos centros que, “por su ubicación y por la estructura de la distribución escolar de la zona, reciben entre sus alumnos a una proporción significativa de niños y jóvenes pertenecientes a entornos culturales y sociales con una clara desventaja socioeducativa”. Fue justamente esta situación la que llevó al gobierno a crear e implementar este Plan PROA sobre todo en ciertos centros e institutos donde se suele presentar una mayor concentración de estudiantes con desventajas socioeconómicas y socioculturales, como las planteadas a lo largo de este trabajo. En otras palabras, estos programas han sido concebidos para contrarrestar los factores generadores de desigualdad y garantizar una adecuada atención a los colectivos más vulnerables, a fin de mejorar su formación y prevenir los riesgos de fracaso escolar y de exclusión social.

De acuerdo con el fin para el cuál fue creado y las normas que lo rigen, este Plan persigue tres objetivos estratégicos: 1) lograr el acceso a una educación de calidad para todos, 2) enriquecer el entorno educativo y, 3) implicar a la comunidad local¹⁰¹. Adicionalmente, el programa, en los planes del MEC, contempla tres modelos generales que se aplican según las condiciones de cada centro o instituto: a) *Programa de Acompañamiento Escolar* en Primaria, b) *Programa de Acompañamiento Escolar* en Secundaria y c) *Programa de Apoyo y Refuerzo* en Secundaria.

En cuanto a los Programas de Acompañamiento Escolar, el Ministerio de Educación y Cultura establece que un objetivo específico de dichos programas es el de actuar sobre una parte de los alumnos y las alumnas de aquellos centros, sean de Educación Primaria o de Educación Secundaria, que suelen recibir estudiantes en situación de desventaja socioeducativa. Dichas actuaciones se hacen sobre “campos que se consideran esenciales para que las perspectivas escolares de estos alumnos aumenten”. Por otra parte, con estos programas se persigue también “incidir en la totalidad del centro, en la medida en que la actuación sobre determinados colectivos de alumnos puede mejorar el clima del centro y cambiar las expectativas sobre el futuro escolar de todos” (MEC, 2011, p. 11).

¹⁰¹ Esta información fue tomada de la página web: http://www.madrid.org/dat_este/upe/c_prior_proa.htm

De acuerdo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación, los destinatarios en los centros de Educación Primaria “serán alumnos de los dos últimos ciclos seleccionados por el equipo de profesores del centro especialmente el tutor, que presenten dificultades y problemas en el aprendizaje, en particular cuando éstos tengan que ver con: el retraso en el proceso de maduración personal, retrasos o deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas, una pobre integración en el grupo y en el centro, ausencia de hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio, etc.” (MEC, 2011, p. 14). En cuanto a los destinatarios de los centros de Educación Secundaria, la norma que el Ministerio establece es prácticamente la misma que para la de Educación Primaria.

Por otra parte, este programa se ofrece en dos modalidades que cada centro puede implementar de acuerdo con sus circunstancias. La primera, llamada Modalidad A, consiste en “aprovechar la experiencia y el conocimiento de los alumnos más preparados de etapas posteriores para ayudar al alumnado de Primaria o de Secundaria con más dificultades, asistiéndole en sus tareas escolares y, en su caso, apoyándole en la integración al centro”. Los acompañantes, preferiblemente estudiantes que pueden ser exalumnos o estudiantes universitarios trabaja con “un grupo de entre cinco y diez alumnos en un espacio adecuado dentro del mismo centro” (MEC, 2011, p. 16). Y la segunda, llamada Modalidad B, en la que el “acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo varios profesores del propio centro que, además de las funciones anteriores, contribuyen a reforzar a los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos” (MEC, 2011, p. 18).

En cuanto a los Programas de Apoyo y Refuerzo, específicos de Secundaria, el Ministerio establece como un objetivo de los mismos, servir de apoyo efectivo para aquellos centros que suelen recibir un alumnado para el que “los recursos ordinarios se muestran insuficientes y para los que la organización y el funcionamiento habituales son ineficaces, aun cuando los profesionales que trabajan en ellos lo hacen con dedicación y profesionalismo” (MEC, 2011, p. 23). De manera más específica, el documento al que hemos hecho referencia en estos párrafos, subraya como finalidad de estos programas “la mejora de cada uno de los centros a los que se aplica a través de un conjunto de actuaciones que contribuyan conjuntamente a la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes, en la relación de los alumnos con el centro, en la participación de las familias y en las posibilidades educativas del entorno del centro” (MEC, 2011, p. 23) Así, el conjunto de acciones que el programa comporta pretenden intervenir en estos tres ámbitos: el propio centro, las familias y el entorno del centro, siempre con el objeto de propiciar un apoyo integral al alumnado con dificultades académicas, y que podría además estar en riesgo de fracaso escolar.

Para el curso 2008-2009, el plan PROA ya estaba implementado en 2.636 centros educativos en todo el territorio español, de los cuáles 1.290 correspondían a centros de

Educación Primaria y el resto a institutos de Educación Secundaria Obligatoria (Sáenz, Milán & Martínez, 2010, p. 29). Por otra parte, el ya mencionado *Programa de Apoyo y Refuerzo*, diseñado para apoyar a estudiantes de 1º, 2º y 3º de la ESO, estaba implementado, en el curso 2008-2009, sólo “en 655 centros, es decir en un 25% del total de centros que participan en los PROA” (Sáenz et al, 2010, p. 29). Estos datos nos hablan de una subutilización de los recursos existentes para paliar el fracaso escolar, o quizá de un desconocimiento de los mismos. Es necesario subrayar también que apenas 4 comunidades autónomas (de las 19 que existen actualmente; contando las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla), utilizan el 52% de los programas PROA. Dichas comunidades son: Andalucía, Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana (Sáenz et al, 2010, p. 29). Sería positivo, sin duda, ahondar en el porqué de esta situación.

7.3 Otras respuestas del sistema educativo español al fracaso escolar

En el capítulo uno de esta tesis presentamos ya una buena síntesis de cómo está estructurado y de cómo funciona el sistema educativo español. Hicimos, de hecho, un breve resumen de la situación actual de los diferentes niveles que lo componen, en especial, de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (ver numeral 1.2 del capítulo 1). Ahora, en este apartado, queremos centrarnos fundamentalmente, por su relevancia, en dos medidas adoptadas por el sistema educativo español, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación de 2006, para paliar el fracaso escolar en la etapa de educación secundaria, a saber: los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En cuanto a los Programas de Diversificación Curricular (PDC), empecemos por decir que éstos constituyen “una medida extraordinaria de atención a la diversidad establecida en la LOGSE para facilitar al alumnado que presenta dificultades generalizadas de aprendizaje y se encuentra en situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos generales de la etapa”, y que por consiguiente están en riesgo de sufrir un fracaso escolar, esto es de no obtener el título de graduado en ESO (Navarro, 2006, p. 124).

Nos parece importante subrayar que estos programas, al menos en su concepción original y de acuerdo con la norma que los rige, fueron pensados para “aquellos alumnos y alumnas de dieciséis años que se hayan encontrado en cursos anteriores con dificultades generalizadas de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, en un grado tal que ello les haya impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo o el curso correspondiente, y que a juicio de la junta de profesores a la que pertenezcan y del Departamento de Orientación se encuentren en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los

objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario” (Mohedano, 2000, p. 26). Desde nuestro punto de vista, nos parece que la normativa debería contemplar la posibilidad de impartir estos programas a alumnos y alumnas con menos de dieciséis años, podría incluso pensarse en que estudiantes de 13 o 14 años los tomen, siempre y cuando se detecten problemas graves de aprendizaje bajo el modelo normal.

Por otra parte, cabe puntualizar que un beneficio importante de estos PDC, es que les permiten a los alumnos y las alumnas que los toman obtener, por esta vía, el título de graduado/a en Educación Secundaria y es por esta razón, que están pensados para “un tipo de alumnado que tiene interés por seguir estudiando” (Martín, 2000, p. 21). No obstante, al menos por ahora, no se puede perder de vista que se trata de una medida extrema, que de alguna manera resulta segregadora y que por ello, como lo sugiere E. Martín (2000, p. 19), debe utilizarse con prudencia, para evitar paralizar las otras medidas existentes.

De acuerdo con algunos estudios realizados en diversas comunidades autónomas, los PDC han demostrado tener éxito tanto por los resultados obtenidos, como por la aceptación que suelen tener entre el alumnado que los toma. De hecho, según un estudio desarrollado en la ciudad de Madrid, capital, en el curso 1997/1998 de 237 alumnos de 2º año, matriculados en estos programas, el 73,4% logró obtener el título de graduado en ESO y de estos el 58% accedieron posteriormente a un ciclo formativo de grado medio y un 31% continuaron luego sus estudios de Bachillerato (Martín, 2000, pp. 20-21). Por otra parte, en un estudio desarrollado entre 2001 y 2002, en centros de secundaria de Sevilla, el 92,6% de los alumnos y alumnas encuestados manifestaron que estaban contentos con el programa, un 79,3% tenían el deseo de aprobar el programa, y el 88,9% dijo que quería seguir estudiando (Navarro, 2006, p. 138). En síntesis, lo cierto es que estos Programas de Diversificación Curricular sí “han contribuido significativamente a paliar el problema del fracaso escolar y a evitar que alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa, hayan conseguido no sólo logros académicos, sino elevar su auto-concepto y autoestima y, en consecuencia, sus expectativas y legítima aspiración a seguir incluidos en el Sistema Educativo” (Navarro, 2006, p. 139).

De acuerdo con Elena Martín (2000, pp. 20-21), las razones para el éxito de estos programas parecen ser las siguientes: a) el menor número de alumnos por aula; b) el hecho de que un número reducido de profesores se haga cargo del grupo de diversificación; c) el principio de interdisciplinariedad desde el que se organizan los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico; d) la metodología que se usa con estos alumnos y alumnas, muy enfocada en el aprendizaje cooperativo y en la que se le da un mayor valor al trabajo en grupo y a las actividades desarrollados por el alumno o la alumna, e) la motivación, propiciada gracias a que “estos estudiantes empiezan a tener experiencias de aprendizaje que les llevan a cambiar su concepto de sí mismos –por lo general dañado- y su autoestima”; f) y, por último, pero no por ello menos importante, el hecho de

que las expectativas por parte del profesorado con respecto a su alumnado suelen ser más favorables. Desde nuestro punto de vista estas características, en su mayoría de orden pedagógico, deberían llevarnos a una reflexión sobre la posibilidad de implementar estas medidas de modo más general para todo el alumnado y en todos los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

Ahora pasemos a hablar sobre los llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los cuáles reemplazaron en su momento a los antiguos Programas de Garantía Social (PGS) y que funcionaban en el momento en que hicimos las encuestas ya mencionadas en el capítulo anterior. Estos programas estaban “destinados a los alumnos mayores de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; excepcionalmente y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a los 15 años” (Sáenz et al., 2010, p. 31).

Por lo tanto, los PCPI eran, al igual que los PROA, una respuesta de la escuela al fracaso escolar, aunque ciertamente constituían una respuesta posterior, por decirlo de alguna manera; esto es: no eran, en nuestra opinión, programas que previniesen propiamente el fracaso escolar, pero al menos evitaban el abandono total del sistema y ofrecen una oportunidad académica y, sobre todo, de formación laboral para aquellos que no lograban obtener, dentro del tiempo reglamentario, el título de graduado en ESO. Desde nuestro punto de vista no es entendible que la nueva Ley de Educación los haya suprimido cuando llevaban tan poco tiempo de funcionamiento y sin siquiera haber evaluado sus alcances. Aunque, vale la pena subrayar que tampoco existe suficiente información sobre los antiguos programas de garantía social (Merino, García & Casal, 2006, p. 82 y 95), que fueron derogados por la LOE, en parte porque no cumplieron los objetivos para los que fueron creados, esto es para evitar el abandono y la exclusión social, y por otro lado para dar una formación profesional de calidad que brindara una mejor oportunidad laboral a aquellos/as jóvenes que no pudieron obtener el título de graduado en ESO.

De acuerdo con Merino, García & Casal (2006, p. 86), “la puesta en marcha de los PGS no estuvo exenta de críticas y vacilaciones”. Estos mismos autores destacan varios de los fallos que tuvieron estos programas en su inicio, a saber:

“la excesiva orientación de los PGS hacia el modelo escolar; la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensados para los jóvenes no estudiantes; la falta de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico; la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS; la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas; el sesgo de estereotipos profesionales y de género; la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado” (Merino, García & Casal, 2006, p. 86)

De todos los aspectos mencionados, uno bien determinante en los resultados que en su momento se obtuvieron con estos programas es, sin duda, el de los estereotipos, esto es, la imagen que de ellos tenían los y las estudiantes, el profesorado y la sociedad en general, lo que, sin duda, no ayudaba a evitar la exclusión social. Por otra parte, también se pudo determinar que un porcentaje considerable de alumnos y alumnas se incorporaba a estos programas de garantía social desde los institutos de Educación Secundaria “no sólo sin haber pasado por ninguna diversificación curricular previa, sino sin haber contado siquiera con una adaptación o una atención especial en relación con su retraso escolar o su situación particular” (Mohedano, 2000, p. 27). Desde nuestro punto de vista, esta afirmación debe interpelarnos, y hacernos reflexionar sobre los procesos de integración, enseñanza, acompañamiento y orientación que se siguen con el alumnado más vulnerable.

Desde nuestro punto de vista, los Programas de Cualificación Profesional Inicial también sufrían de estos mismos problemas. Aunque tenían algunas mejoras con respecto a sus antecesores, lo cierto es que la connotación que tenían como programas diseñados, en especial, para alumnos y alumnas que habían sufrido un fracaso escolar, lo que significa, en otras palabras, para estudiantes que no habían logrado cumplir con los requisitos mínimos de la educación secundaria obligatoria, era un punto de partida negativo. Lo cierto es que los principales candidatos a estos PCPI solían ser chicos y chicas que tenían una actitud negativa hacia la escuela y que tenían poco o ningún interés por seguir una formación académica. De hecho, según una reciente investigación desarrollada en el País Vasco sobre estos programas, apunta que el alumnado que solía tomarlos, “carece de una formación básica suficiente para integrarse en la sociedad. Sus debilidades son notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal” (Vega & Aramendi, 2010, p. 52).

No obstante, conviene subrayar que los Programas de Cualificación Profesional Inicial estaban pensados para facilitar en buena medida la reinserción al sistema educativo (Bolívar & López, 2009, p. 73). De hecho, estos programas ofrecían al alumnado en riesgo de exclusión social y educativa, “una triple vía” que ayuda a evitar el abandono prematuro del sistema. Dichas vías son: “la salida profesional homologada mediante el reconocimiento de competencias profesionales, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO” (Bolívar & López, 2009, p. 73). Es decir, la norma que regía los PCPI, cosa que no sucedía con los Programas de Garantía Social, brindaba la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO mediante un curso específico y una prueba y también daba la opción de seguir luego cursos de formación profesional de grado medio.

Creemos que estos aspectos arriba mencionados, podían evitar, al menos en parte, la estigmatización de los y las estudiantes que optaban por seguir estos programas que,

de cualquier manera, eran de carácter voluntario. Estos programas pretendían dar respuestas concretas a la población, con frecuencia socioeconómicamente vulnerable, que se podía beneficiar de ellos, por cuanto los principios que los regían estaban basados, entre otros, en los siguientes aspectos puntuales: “el derecho a la formación y la igualdad de oportunidades, el abordaje de la exclusión social, el desarrollo de una oferta de calidad, suficiente y estable, la personalización de la enseñanza, dando respuestas a las personas y a sus necesidades de progreso, el impulso de metodologías integradoras de los aprendizajes, haciendo más amable y cercana la enseñanza” (Vega & Aramendi, 2010, p. 43). Aunque ya no estén funcionando, valdría la pena analizar realmente hasta qué punto estos programas ayudaban a disminuir los índices de fracaso escolar y, más aún, de abandono prematuro a largo plazo.

Ahora bien, los Programas de Cualificación Profesional Inicial o cualquier otro programa que pretenda dar una respuesta concreta al fracaso y al abandono escolar, debe tener en cuenta que los alumnos y las alumnas que optan por este tipo de programas, normalmente son estudiantes desenganchados de la escuela y con experiencias de aprendizaje más bien negativas. Por lo tanto, uno de los objetivos de estos programas – cualquiera que sea el nombre que se les dé– es, o debe ser, el de fortalecer, de una u otra manera, los vínculos con los centros educativos (Vega & Aramendi, 2010, p. 41). Pero no sólo esto. Como bien lo señalan estos mismos autores, los y las docentes de estos programas, al igual que los responsables de coordinarlos, deben tener presente que el alumnado que accede a ellos suele tener falencias en diferentes áreas, tales como la cognitiva, la de la salud, la de las relaciones sociales y la comunicación, la del ámbito afectivo y familiar, y por supuesto la laboral (Vega & Aramendi, 2010, pp. 47-51). Por lo tanto, estos programas deben brindar una formación integral, que abarque todos estos aspectos, siguiendo estrategias pedagógicas y socioeducativas adecuadas, que sin duda no pueden ser las mismas de un aula normal.

Como lo indicaba su nombre, estos programas daban una “cualificación profesional” a quienes los tomaban, cualificación que permite al individuo insertarse en el mundo laboral en un campo específico. Así pues, como lo han señalado Vega & Aramendi (2010, p. 41), los PCPI tenían una labor “crucial para el futuro del alumnado: si el estudiante progresa adecuadamente en estos estudios logrará un título que hará más factible su ingreso en el mercado de trabajo; de lo contrario, el riesgo de exclusión va creciendo a pasos agigantados”. Creemos que esto es algo que deben tener en cuenta los actuales programas de Formación Profesional. Desde esta perspectiva, una respuesta al fracaso y al abandono escolar debe ser la de ayudar al estudiante, sea hombre o mujer, a escoger un curso que sea, en lo posible, realmente de su interés y que le garantice una vida laboral digna a largo plazo, sostenida sobre la base de sus propias capacidades.

7.4 *Apuntes sobre el sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra*

En este apartado queremos presentar, en primer lugar, una síntesis general del sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra, toda vez que ésta constituye el contexto dentro del cual desarrollamos nuestra investigación; y en segundo lugar presentamos una visión general de los programas que, de una u otra manera, ayudan a evitar el fracaso escolar, específicamente en esta Comunidad. Nos enfocamos sobre todo en el plan PROA, pero también haremos mención a otros, que se consideran importantes desde un punto de vista socioeducativo. Cabe anotar que para esta presentación hemos tomando como base los Informes del Sistema Educativo de Navarra de los cursos 2011/2012 y 2012/2013.

Empecemos entonces por anotar que en esta Comunidad Autónoma, la población en edad de estudiar, es decir la población comprendida entre 0 y 24 años, en el año 2011 era de 154.223 estudiantes y representaba el 24,8% de la población total (CEDN, 2012, p. 14)¹⁰², mientras que para el año 2012 la población en edad escolar representa el 25,8%, muy similar al promedio de España (25%) (CEDN, 2013, p. 19). A nivel nacional, los porcentajes de población escolar, para el año 2012, oscilaban desde el 18,7% en Asturias y el 20,5% en Galicia hasta el 27,8% en Andalucía y el 29% en Murcia (CEDN, 2013, p. 19).

Por otra parte, cabe anotar que, en el caso específico de Navarra la población escolar total, para el año 2011, estaba distribuida de la siguiente manera: 64,19% en la red pública y 35,81% en la red concertada (CEDN, 2012, p. 211). Para el curso 2012/2013, la distribución fue bastante similar: 64,26% en la red pública y 35,74% en la red concertada (CEDN; 2013, p. 239). Esto contrasta con los promedios actuales en la Unión Europea en la que, en Educación Primaria, alrededor del 89% del alumnado estudia en centros públicos y un 7,6% en privados financiados (Sáenz et al, 2010, p. 17); y en cuanto a la Educación Secundaria, por otra parte, la distribución porcentual promedio de la Unión Europea (UE-27), es de del 88%, aproximadamente, en centros públicos y de un 8% en centros concertados (Sáenz et al, 2010, p. 17). Ahora bien, sin descontar que lo óptimo sería que la educación pública cubriera el 100% de la demanda, no creemos que la existencia de unos centros concertados sea la principal causa del fracaso escolar en España, y menos aún en la Comunidad Foral de Navarra, en la que los índices de fracaso han estado normalmente por debajo de la media nacional, incluso con diferencias significativas.

Un segundo aspecto importante que marca el contexto educativo de un país o de una comunidad, como es el caso de Navarra es lo referente al alumnado inmigrante. Aunque es verdad que la población extranjera en España, y de manera particular en

¹⁰² CEDN: Consejo Educativo de Navarra

Navarra, ha disminuido levemente en los últimos tres años, ésta representa todavía un porcentaje significativo de la población total y, sin lugar a dudas, “constituye uno de los elementos más destacados e influyentes en el sistema educativo en los últimos años” (CEDN, 2013, p. 20), tanto a nivel de país, como a nivel de autonomías. Tenemos así que para el 1 de enero de 2012, “la población inmigrante en España ascendía a 5.711.040 personas, algo más del 12% de la población total”, mientras que en Navarra, para esa misma fecha, el número total de extranjeros, de acuerdo con el padrón, “era de 69.148, el 10,75% del total de la población” (CEDN, 2012, p. 16). Para el 1 de enero de 2013, en cambio, la población inmigrante en España ascendía a 5.520.133 personas, alrededor del 11,8% de la población total. En Navarra el número de inmigrantes en esa fecha era de 67.714, el 10,5% del total de la población”. Cabe anotar que el descenso en el número de extranjeros no siempre corresponde a una salida del país, sino que también puede deberse a que un buen número de inmigrantes han adquirido la nacionalidad española. Dado que en los capítulos 1 y 6 ya hemos hecho una ilustración detallada sobre este aspecto, no ahondaremos más sobre el mismo.

Un tercer elemento de análisis que destacan los informes del Sistema Educativo de Navarra es lo referente al tema socioeconómico. Como es bien sabido, Navarra sigue siendo una de las comunidades más prósperas de España y esto tiene una influencia positiva en el desarrollo y en los resultados del sistema educativo de una comunidad. Tenemos, por ejemplo que para el año 2011, “la renta familiar por hogar en Navarra fue de 34.409 euros, la más alta de las Comunidades Autónomas, y superó en casi 8.000 euros la media de España” (CEDN, 2012, p. 18). Por su parte, para el año 2012, “la renta familiar per capita en Navarra fue de 29.071 euros, la tercera más alta de las Comunidades Autónomas, y superó en casi 7.000 euros la media de España” (CEDN, 2013, p. 24).

Sin embargo, también en relación con el ámbito socioeconómico, cabe destacar que para el año 2011, la tasa de desempleo en Navarra era del 13,82%, nueve puntos por debajo de la tasa media de España (22,85%) (CEDN, 2012, p. 21), mientras que para el año 2012, dicha tasa ascendió en la Comunidad Foral a 17,15%, y en España a 26,02% (CEDN, 2013, p. 26). Aunque Navarra se mantiene por debajo de la media nacional, no cabe duda de que este ascenso en la tasa de desempleo, afecta también al sistema educativo de la Comunidad Foral. La recesión y la falta de oportunidades laborales influyen en el ánimo y en las expectativas de los más jóvenes, y no sólo, también influye en el ánimo de los mayores, especialmente si están directamente afectados por el paro, lo cual repercutirá, de una u otra manera, en los primeros.

En cuarto lugar, otro aspecto que ayuda a determinar el contexto educativo de una comunidad es el nivel de estudios de la población adulta, que sin duda sirve de referente a la población más joven. Una forma de medir este indicador es mediante el nivel educativo de las personas con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que re-

presentan “la población adulta recientemente incorporada, o en situación de incorporarse, al sistema productivo” (CEDN, 2013, p. 27). Tenemos aquí que, “según los últimos datos del MEC Navarra es, después del País Vasco, la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de personas en esa edad que han alcanzado el nivel de estudios superiores, el 49%, frente al 39,2% de la media española” (CEDN, 2013, p. 27). Por otra parte, hay un 30% de personas de ese grupo de edad que sólo han alcanzado el primer ciclo de la educación secundaria (5,5% por debajo de la media española) y un 21,1% que han estudiado bachillerato o algún curso de formación profesional (4,2% por debajo de la media nacional) (CEDN, 2013, p. 27). En términos globales podemos decir que el panorama para la Comunidad Foral es positivo, aunque susceptible de mejorar; además tendremos que ver, en unos años, de qué manera la actual crisis económica afecta estos porcentajes y todo lo que ello significa.

Dentro de este aspecto, también es necesario analizar las diferencias que hay en cuanto a niveles de formación entre hombres y mujeres, que en España es cada vez mayor, en especial en los niveles de educación superior. Para el año 2011, por ejemplo, a nivel nacional “el 44,1% de mujeres jóvenes, con edades comprendidas entre 25 y 34 años de edad, contaba con un nivel de formación de Educación Superior, mientras que esta proporción era del 34,4% en el caso de los hombres, en ese mismo tramo de edad” (CEDN, 2013, p. 28). Entre tanto, en Navarra la diferencia es aún mayor, ya que el porcentaje de mujeres con un nivel de Educación Superior, en este rango de edad, era del 56,1%, mientras que el de los hombres llegaba a 42% (CEDN, 2013, p. 28). No obstante, vale la pena resaltar que en ambos casos, la proporción está por encima de la media nacional.

En el análisis sobre el contexto educativo, cabe preguntarse: ¿qué tanto importa la educación en el ámbito político? La respuesta a esta pregunta viene dada en términos de qué tanto aparece el tema educativo en las discusiones del parlamento foral. De acuerdo con algunos apartes de la memoria de las Actividades del Parlamento de Navarra en el periodo comprendido entre el 22 de mayo de 2012 y el 22 de mayo de 2013, se observa que de 37 leyes forales, 3 hacen referencia a temas educativos, de 187 resoluciones aprobadas, 17 son relacionadas con temas educativos y de 86 declaraciones institucionales, 2 hacen referencia a educación (CEDN, 2013, pp. 32-33). Como puede verse, la proporción del tema educativo dentro del contexto general no parece ser muy alta. En la tabla 7.1 se muestra además el número de asuntos tratados por la Comisión de Educación durante los últimos cuatro años.

De los datos consignados en dicha tabla, llaman la atención las variaciones en todos los asuntos contemplados, en especial las pocas sesiones de trabajo durante el curso 2011/2012, así como la ausencia de proyectos de ley foral relacionados con temas educativos y de visitas a centros escolares en tres de los cuatro cursos analizados. Sorprende también el aumento en el número de comparecencias del Consejero de Educación

en los últimos dos cursos, en buena medida, fruto de la nueva reglamentación y de los recortes al sistema educativo.

Tabla 7.1 Número de asuntos tratados por la Comisión de Educación del Parlamento de Navarra en tres periodos consecutivos

Asunto / Año	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Proyectos de Ley Foral		-	-	1
Comparecencias del Consejero de Educación	19	7	24	29
Sesiones de Trabajo	15	14	8	23
Mociones	10	3	5	12
Preguntas	36	8	6	4
Visitas	-	-	-	9
Información	47	14	16	-

Fuente: Elaboración propia, con base en los Informes del Sistema Educativo en Navarra

En cuanto al gasto educativo en enseñanzas no universitarias, de acuerdo con el Informe del Sistema Educativo en Navarra del año 2012/2013 (CEDN, 2013, p. 42), se observa un aumento sostenido desde el año 2000 (con un presupuesto ejecutado de 311.980 euros por parte del Depto. de Educación) hasta el año 2010 (con un gasto efectivo de 595.636 euros). A partir del 2011 el presupuesto ejecutado, por parte del Departamento de Educación, empieza a disminuir, siendo en ese año de 570.671 euros (un 0,04% menos que el año inmediatamente anterior), mientras que en el 2012 fue de 495.967 euros (13% menos que en el 2011). Los gastos del gobierno, por otra parte, aumentaron consistentemente desde el año 2000 (con 2.281.626 euros) hasta el año 2008 (con 4.402.455) y empezaron a disminuir en el 2009 (con un gasto de 4.372.680 euros) hasta el 2012 (con un gasto de 3.625.438 euros). Cabe anotar que en un lapso de 9 años la inversión en educación, por parte del gobierno, aumentó en casi un 93%, mientras que entre el 2005 y el 2008, aumentó en un 28,4%. En contraste, entre el 2008 y el 2012 esa inversión disminuyó en un 17,6%. Los autores del informe hacen notar que esta disminución del gasto es un hecho que debe encuadrarse “en un contexto de austeridad presupuestaria, y de las instrucciones dadas por la Orden Foral 701/2012, del 18 de octubre, prorrogada por la OF2/2013, de la Consejera de Economía, Hacienda, Industria y

Tabla 7.2 Gasto público por estudiante en enseñanza no universitaria

	Gasto público por estudiante público y concertado (en euros)			Gasto público por estudiante público (en euros)		
	2004	2009	2010	2004	2009	2010
Total	4.271	5.692	5.484	5.020	6.703	6.433
Andalucía	3.537	4.838	4.372	3.872	5.427	5.311
Aragón	4.277	5.695	5.475	5.260	6.826	6.496
Asturias (Princ. de)	5.119	6.747	6.623	5.987	8.208	7.971
Balears	4.391	6.051	5.972	5.446	7.359	7.223
Canarias	4.440	5.461	5.166	4.851	6.201	5.822
Cantabria	4.717	6.463	6.272	5.675	7.943	7.549
Castilla y León	4.547	6.169	5.976	5.498	7.562	7.406
Castilla-La Mancha	4.293	6.053	5.827	4.765	6.640	6.337
Cataluña	4.030	5.600	5.377	5.033	6.741	6.444
Comu. Valenciana	4.596	5.828	5.600	5.375	6.765	6.441
Extremadura	4.327	6.110	5.726	4.808	6.965	6.490
Galicia	4.614	6.787	6.450	5.430	8.041	7.615
Madrid (Com. de)	4.062	4.931	4.603	5.028	5.990	5.536
Murcia (Región de)	3.504	5.430	5.385	4.030	6.262	6.147
Navarra (C. F. de)	5.541	6.900	6.803	7.057	8.590	8.461
País Vasco	5.864	7.595	7.388	8.661	10.964	10.695
Rioja (La)	4.371	5.914	5.739	5.409	7.298	7.027

Fuente: Informe del Sistema Educativo en Navarra del curso 2012/2013.

Empleo, para la reducción del gasto público” (CEDN, 2013, p. 43). En cualquier caso, teniendo en cuenta la población de esta comunidad, debemos reconocer que la inversión en Educación tanto por parte del Departamento de Educación como por parte del Gobierno Foral, es considerable y refleja, en cierta medida, la importancia que este rubro tiene para el gobierno.

Sin embargo, en comparación con otras comunidades, estas cantidades, aparentemente, no son tan altas. Por ejemplo, para el año 2012, el Presupuesto estipulado de gasto en Educación por parte del gobierno de Navarra fue de 598.873 euros, mientras que en el País Vasco fue de 2.561.306 euros, en Cataluña fue de 5.471.650 euros y en Castilla y León fue de 1.909.067 euros, por dar sólo algunos ejemplos. En el contexto general, para ese año, Navarra fue la tercera comunidad con el menor presupuesto de gasto en educación, seguida sólo por Cantabria (con 513.833 euros) y por La Rioja (con 233.524 euros). En ese mismo año, todas las demás comunidades estimaron un presupuesto superior a los 740.000 euros (CEDN, 2013, p. 61). Ahora bien, en esta comparación es necesario mirar también el gasto público por estudiante en la enseñanza no universitaria, que para el año 2010 fue, en Navarra, de 6.803 euros¹⁰³, esto es, 1.319 euros por encima del promedio nacional. En este indicador Navarra se sitúa como la segunda comunidad con el gasto más alto por estudiante, sólo superada por el País Vasco (CEDN, 2013, pp. 63-64). En la tabla 7.2 (ver página siguiente) mostramos un cuadro comparativo de este indicador para las diferentes comunidades autónomas en tres años diferentes.

Adicional a los indicadores del gasto público, también queremos mirar lo referente a la evolución de centros públicos y concertados, así como la evolución en el número de profesores en ambos tipos de centros, que sin duda son aspectos fundamentales para comprender un contexto educativo determinado, así como el desarrollo, la dinámica y los resultados del mismo. Estos indicadores se muestran en las tablas 7.3, 7.4 y 7.5.

Ahora bien, de acuerdo con los datos registrados en la tabla 7.3, el número de centros públicos y concertados ha permanecido casi estable en los últimos cinco años, con variaciones mínimas. En lo único que hubo cambios importantes fue en el número de centros, tanto públicos como concertados, que impartían los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), lo cual podría significar que estos programas tuvieron una buena acogida por parte del público interesado. Debemos anotar que en los datos que ofrecemos en dicha tabla, no están contemplados los centros que imparten PCPI especiales.

¹⁰³ Tomando en cuenta la enseñanza pública y concertada, tal como se especifica en la tabla 7.3.

Tabla 7.3 Evolución del número de Centros Públicos y Concertados entre los cursos 2008/2009 al 2012/2013

Evolución en el número de Centros Públicos					
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
2º Ciclo Infantil y Primaria	171	172	171	171	172
Educación Secundaria	55	55	56	56	56
ESO exclusivamente	14	14	15	15	15
ESO y Bachillerato	21	22	22	22	22
ESO, Bachillerato y FP	6	6	6	6	6
Bachillerato y FP	4	4	3	3	4
FP exclusivamente	8	8	9	10	9
ESO y FP	1	1	1	-	-
Educación Especial	2	2	2	2	2
Total centros titularidad pública	228	229	229	229	230
Centros públicos que imparten PGS o PCPI	48	50	61	61	71
Evolución en el número de Centros Concertados					
2º Ciclo Infantil y Primaria exclusivamente	25	24	24	24	23
Educación Secundaria (exclusivamente)	16	16	17	17	18
Infantil, Primaria y Secundaria	27	27	27	27	27
Educación Especial	3	3	3	3	2
Total centros titularidad privada-concertada	71	70	71	71	70
Centros privados que imparten PCPI	20	20	26	27	41

Fuente: Elaboración propia, con base en el Informe del Sistema Educativo en Navarra del curso 2012/2013.

Por otra parte, como puede verse claramente en las tablas 7.5 y 7.6, el número total de docentes, que hacen parte del sistema educativo no universitario en Navarra, ha venido disminuyendo paulatinamente: en los centros públicos lo ha hecho en los dos

últimos cursos, y en los concertados, en los últimos tres. Por el contrario, como bien sabemos, el número total de alumnos y alumnas sigue en aumento (ver tabla 6.1, capítulo 6). Esta situación claramente va en detrimento del sistema y de los resultados que puedan obtenerse. De hecho, como ya lo anotamos en el segundo capítulo, el índice de fracaso escolar, específicamente en Navarra, aumentó considerablemente en el último curso, llegando a un 23.5%, un porcentaje que no se veía desde hace muchos años en esta comunidad.

En lo que a centros públicos se refiere, como puede observarse en la tabla 7.4, la disminución más notoria se ha dado en el profesorado que dicta clase exclusivamente en Bachillerato, así como el que dicta paralelamente en Primaria y en la ESO. En contraste, notamos un incremento notable en el profesorado exclusivo de Cursos de Formación Profesional, y aumentos moderados en los y las docentes que comparte clases en Educación Infantil y Primaria, así como en los que comparten ESO y Bachillerato y aún más en los de ESO-Bachillerato-y-FP. En nuestra opinión, el aumento en el profesorado exclusivo de FP es algo positivo, más si tenemos en cuenta la importancia que tiene este tipo de formación en el desarrollo económico de una sociedad, y más de una que hace parte del contexto europeo, como es el caso de la Comunidad Foral de Navarra.

En cuanto a los colegios de titularidad privada-concertada, el número de profesores y profesoras también ha disminuido, aunque en una proporción ligeramente menor (3,27% frente a 3,63% de la pública). Por otra parte, tal como puede observarse en la tabla 7.5, la disminución por nivel asignado no es tan notoria como en el caso de los centros públicos. En el caso de estos centros el profesorado de Bachillerato más bien tiende a aumentar en los dos últimos cursos. Por otra parte, en el último curso analizado notamos, al igual que ocurre con la educación pública, un ligero aumento en el profesorado que comparte ESO y Bachillerato, y un aumento aún más significativo en el dedicado exclusivamente a Formación Profesional.

Hasta aquí nuestro análisis y nuestra reflexión sobre los factores más relevantes que configuran el actual sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra. Esta presentación es pertinente no sólo por ser esta Comunidad el contexto macro-social en y para el cual desarrollamos nuestra investigación, sino también porque es dentro de este marco que se dan las respuestas a las necesidades académicas del alumnado y, de manera particular, al fracaso escolar tanto de estudiantes inmigrantes como autóctonos, que es el tema que abordamos a continuación.

Tabla 7.4. Evolución del profesorado de centros públicos por niveles de enseñanza, cursos 2008/2009 al 2012/2013

Evolución del profesorado en Centros Públicos					
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Educación Infantil exclusivamente	866	965	874	896	844
Educación Primaria exclusivamente	2.068	2.256	2.289	2.213	2.185
Educación Secundaria Obligatoria exclusivamente	1.133	1.201	1.213	1.145	1.027
Bachillerato exclusivamente	189	203	205	137	94
Formación Profesional exclusivamente	732	683	617	539	750
Educación Infantil y Primaria	633	586	609	606	620
Educación Primaria y ESO	42	39	39	39	23
ESO y Bachillerato	858	896	941	993	1.009
ESO/ Bachillerato/FP	86	43	41	44	68
Educación Especial Específica	88	74	99	100	86
Otras posibilidades	175	338	386	459	204
Total	6.871	7.284	7.313	7.171	6.910

Fuente: Informe del Sistema Educativo en Navarra del curso 2012/2013.

Tabla 7.5. Evolución del profesorado de centros concertados por niveles de enseñanza, cursos 2008/2009 al 2012/2013

Evolución del profesorado en Centros Privados-Concertados					
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Educación Infantil exclusivamente	405	398	395	374	348
Educación Primaria exclusivamente	881	915	895	899	833
Educación Secundaria Obligatoria exclusivamente	542	572	554	590	545
Bachillerato exclusivamente	96	64	57	87	88
Formación Profesional exclusivamente	166	159	152	150	201
Educación Infantil y Primaria	121	108	90	99	103
Educación Primaria y ESO	112	108	93	111	52
ESO y Bachillerato	297	326	334	305	333
ESO/ Bachillerato/FP	47	37	51	52	0
Educación Especial Específica	48	50	51	45	50
Otras posibilidades	16	30	38	45	116
Profesorado que imparte en las Actuaciones (fuera de centros)	26	32	42	49	45
Total	2.757	2.799	2.752	2.806	2.714

Fuente: Informe del Sistema Educativo en Navarra del curso 2012/2013.

7.5 Sobre el Plan PROA en la C. F. de Navarra

7.5.1 Reglamentación del PROA en Navarra

En el caso particular de Navarra, los objetivos actuales del programa y su funcionamiento están debidamente especificados y reglamentados por la Resolución 51/2009, de la Dirección General de Ordenación, Calidad e Innovación, la cual aparece publicada en el Boletín Oficial No. 29 del 9 de marzo de 2009¹⁰⁴.

En los primeros párrafos de esta resolución se lee lo siguiente:

“Los programas de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria y Educación Secundaria tienen como objetivo principal mejorar las perspectivas escolares del alumnado en situación de desventaja socioeducativa, a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar (párrafo 7).

El Programa de Refuerzo y Apoyo en Educación Secundaria tiene como objetivo fundamental el mejorar los aprendizajes del alumnado que presenta dificultades en la mayoría de las áreas, derivadas del retraso escolar acumulado y de una baja integración social y que por ello presenta riesgo de absentismo y abandono escolar”. (párrafo 8)

Más adelante, en el primer párrafo del Anexo 1º, se reiteran estas ideas y se clarifica la finalidad del programa:

“El Programa tiene como objetivo mejorar las perspectivas escolares del alumnado del último ciclo de Educación Primaria o de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria en situación de desventaja socioeducativa, a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y de incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias”.

Conviene quizá decir que este programa de apoyo escolar está financiado en un 50% por el Ministerio de Educación y en un 50% por la Comunidad Autónoma respectiva, en este caso, por el Gobierno de Navarra.

Ahora bien, tomando como referencia los párrafos arriba citados, podemos afirmar que este programa de apoyo educativo está directamente relacionado con el objetivo de la presente investigación, ya que toma en cuenta las *desventajas socioeducativas* del alumnado, está concebido como una actividad *extraescolar*, en el sentido que funciona por

¹⁰⁴ La resolución completa se encuentra en el sitio web: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2009/29/Anuncio-2/

fuera del horario normal de clases, y además es una respuesta concreta al fenómeno del *fracaso escolar*.

De acuerdo con la resolución 51/2009, este apoyo deben brindarlo los centros primordialmente a los alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria y a los de 1º y 2º de Educación Secundaria. Si bien se ha detectado que generalmente éstos son los niveles con más riesgo de fracaso escolar, cabe preguntarse el porqué de esta restricción: ¿Es posible creer que en los demás niveles las desventajas socioeconómicas y socioculturales no afectan el rendimiento de los alumnos? ¿O es sólo un asunto de presupuesto? Creemos que bien vale la pena hacer algunas reflexiones sobre estos puntos y redefinir, si fuera necesario, los criterios que rigen el cubrimiento, el funcionamiento y los alcances del programa.

7.5.2 Características más relevantes del PROA en Educación Primaria en Navarra

En este numeral presentamos algunos apartes de la resolución 51/2009 que nos permiten entender mejor los objetivos, las normas, los parámetros de funcionamiento y los alcances del Programa de Orientación y Apoyo, tal como se desarrolla actualmente en los Centros de Educación Primaria de Navarra.

a) Selección del alumnado

Un primer punto destacable de la resolución 51/2009 son los criterios de selección del alumnado al cual está dirigido el programa. En el tercer ítem del anexo 1º, en referencia a los centros de Educación Primaria, la resolución determina:

El alumnado susceptible de ser atendido en el programa será propuesto por los tutores y los equipos docentes, en colaboración con el equipo directivo y el orientador u orientadora, tomando en consideración los siguientes criterios:

- Alumnado cuyas familias tienen un horario laboral amplio que les impide acompañar en el estudio y en la realización de tareas a sus hijos e hijas.
- Alumnado que no dispone de las condiciones adecuadas para el estudio en el entorno familiar.

Además, se podrán tener en cuenta otros como:

- Alumnado que presenta desfase curricular y muestra interés y motivación por el estudio.
- Alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular o escaso desarrollo de la misma.
- Alumnado con bajo desarrollo de las destrezas lectoras y de escritura.
- Alumnado con riesgo de absentismo escolar: pasivo, con escasas expectativas familiares, asistencia irregular a clase, etc

Los dos primeros criterios de selección son claramente de carácter sociológico mientras que los segundos son más de carácter pedagógico y/o psicológico. Tomando como base estos criterios, podemos decir que el sistema educativo de Navarra contempla leyes que, al menos en el papel, dan una clara respuesta al fenómeno de las desigualdades sociales. El hecho de que las desigualdades persistan, al igual que persiste el fenómeno del fracaso escolar, puede significar o bien que en la práctica no se cumplen a cabalidad las normas o que el programa necesita algunos ajustes o que el programa por sí solo no es suficiente para dar una respuesta efectiva a estas problemáticas.

b) Relación familia – centro

Otro aspecto a destacar de este proyecto es que busca medios para involucrar a la familia en el proceso. En el apartado número 2 del Anexo 1º de la resolución se lee:

“Se entiende que, en general, el alumnado destinatario no puede recibir el acompañamiento y apoyo suficiente en el seno familiar, pero sin embargo es posible alcanzar un compromiso familiar explícito de la participación en el programa”.

Adicionalmente, en el apartado número 4 del mismo Anexo, dice:

“Las familias se comprometerán explícitamente a motivar a sus hijos e hijas para que asistan con regularidad al centro y realicen un aprovechamiento satisfactorio del programa, así como a acudir a las reuniones y entrevistas que se convoquen”.

Aunque no se especifica la manera como la familia adquiere el compromiso explícito, de acuerdo con la información suministrada por los directores entrevistados, los padres suelen firmar un documento en el que asumen su cuota de responsabilidad en el desarrollo del programa y garantizan la asistencia de su hijo/hija a las “aulas Proa” en el horario establecido por el centro.

c) Funciones del profesorado

En el numeral 5 del Anexo 1º de la resolución, se determinan las funciones del profesorado que asume la responsabilidad y el compromiso de ejecutar el plan. La función primordial (de un docente) consiste en ser guía y orientador de los alumnos que asisten –voluntariamente– al programa, proporcionando, cuando sea necesario, los materiales adecuados, resolviendo dudas y favoreciendo “el desarrollo de actitudes, valores,

hábitos de organización del tiempo, planificación y elaboración del trabajo y hábitos de constancia, concentración y responsabilidad”.

d) Elección de centros

El numeral 7 del Anexo 1º (sobre Educación Primaria), al igual que el numeral 7 del Anexo 2º (sobre Educación Secundaria) establecen lo siguiente:

El programa, en el marco de atención a la diversidad, estará ubicado en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria que determine el Departamento de Educación teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Centros que hayan manifestado su interés en la planificación y desarrollo del programa.
- Centros en los que exista alumnado con necesidad específica de apoyo educativo susceptible de ser atendido en el programa.

El Departamento de Educación podrá modificar la continuidad o variación de la ubicación de este Programa en un centro concreto, valorando las necesidades de atención al alumnado que se presenten cada curso.

En el desarrollo de esta investigación detectamos que algunos de los directores de los centros –tanto públicos como concertados- tienen la concepción de que el PROA es un programa exclusivo de los centros públicos con alto porcentaje de inmigrantes, o al menos así lo manifestaron. Sin embargo no es cierto; de hecho no está especificado ni en los párrafos anteriores ni en ningún otro apartado de la resolución. Es necesario decir también que para otros directores es absolutamente claro que el programa no está concebido para el alumnado inmigrante, sino para alumnos con poco o ningún apoyo familiar. Por último, cabe aclarar que si bien, ningún director, ni directora de los/las que participaron en la primera fase de esta investigación suministró cifras exactas, todos afirmaron que los grupos Proa están compuestos tanto por alumnos inmigrantes como por autóctonos, en diversas proporciones.

7.5.3 Características más relevantes del PROA en Educación Secundaria en Navarra

En este numeral presentamos apartes de la resolución 51/2009, que nos permiten entender mejor los objetivos, las normas, los parámetros de funcionamiento y los alcances del Programa de Orientación y Apoyo, pero esta vez, en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

a) Selección del alumnado

De acuerdo con lo estipulado en el artículo 3º del Anexo 2 de la resolución 51/2009, los criterios para seleccionar a los alumnos y a las alumnas de secundaria que pueden beneficiarse con el programa son casi los mismos que se usan para la selección del alumnado en primaria, con algunas pequeñas variaciones. De hecho, los y las estudiantes seleccionados, al igual que ocurre en los centros de Educación Primaria, son propuestos por los tutores y demás docentes, con el aval y la colaboración del equipo directivo y del orientador u orientadora del instituto, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Alumnado que presenta desfase curricular significativo, igual o superior a dos cursos, en las materias instrumentales.
- Alumnado con bajas expectativas académicas, escasa participación en las actividades ordinarias, ausencia de hábitos de trabajo, etc.
- Alumnado que no logra adaptarse a las actividades escolares ordinarias y requieren un apoyo específico.
- Alumnado que presenta absentismo y riesgo de abandono escolar.

b) Parámetros para el desarrollo del programa

En el artículo 4º del Anexo 2 de la misma resolución, se lee que el desarrollo del programa implica una intervención directa y efectiva en “los tres ámbitos que inciden de manera importante en la capacidad de los centros para mejorar los resultados de todo el alumnado y, en particular, del alumnado en clara desventaja escolar”. Los tres ámbitos a los que se refiere el artículo son: el propio centro, las familias y el entorno del centro. El programa debe tener en cuenta estos tres ámbitos y propiciar, en lo posible, un cambio en cada uno de ellos que favorezca los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, los resultados académicos de los estudiantes más vulnerables y más propensos a sufrir un fracaso escolar.

Dos características importantes del programa son: por una parte, el tamaño de los grupos (máximo 12 alumnos), y por otra, su flexibilidad y la existencia de unas normas claras para los alumnos y las alumnas que ingresan al mismo. Los estudiantes deben mostrar un claro interés por superar sus dificultades y aprovechar la oportunidad que se les brinda, lo cual significa, entre otras cosas, que su comportamiento debe ser el adecuado dentro del salón de clase. De acuerdo con la norma un estudiante no puede seguir en el programa si presenta una conducta disruptiva constante. Por otra parte, cuando un estudiante muestra claros resultados positivos y los docentes observan mejoras en su autonomía y en sus condiciones externas para el desarrollo de sus deberes, también puede salir del programa.

c) Funciones del profesorado

En el artículo 5º del Anexo 2 se detallan las funciones del profesorado que imparte el programa en Educación Secundaria, el cuál puede pertenecer al propio centro o instituto. Dichas funciones son: 1) hacer el acompañamiento directo al grupo de apoyo, así como el desarrollo de las directrices del programa en coordinación con los demás miembros que intervienen en el mismo; 2) responsabilizarse de la estructuración, organización y funcionamiento del programa en colaboración con el equipo directivo, el orientador u orientadora y tutores del centro; 3) colaborar con el resto del profesorado, en el desarrollo de programas educativos ajustados a las necesidades del alumnado en situación de riesgo de absentismo o abandono escolar; 4) intervenir con las familias, en colaboración con los tutores y tutoras, para aminorar el absentismo y mejorar la integración socioeducativa del alumnado atendido en el entorno del programa; 5) proponer al equipo directivo del centro iniciativas que promuevan la convivencia y el respeto entre profesorado, alumnado y las familias; 6) establecer cauces de colaboración con los Servicios Sociales de Base y las entidades locales que actúan en esa población o barrio (asociaciones, ONGs, etc.).

De acuerdo con lo expuesto está claro que no son pocas las funciones que debe cumplir un/una docente adscrito a este programa. De acuerdo con nuestra investigación sabemos que a estos/as docentes se les suele disminuir su carga dentro del horario habitual para que puedan cumplir con estas funciones extras. No obstante, creemos que valdría la pena determinar lo que ellos y ellas piensan sobre estas funciones y sobre el programa en sí mismo, si se sienten a gusto con esta responsabilidad y si no les implica una carga excesiva.

7.6 Apuntes generales sobre el plan PROA, desde el punto de vista de nuestra investigación

En este apartado presentamos los resultados que obtuvimos, en cuanto al plan PROA se refiere, tanto en la primera fase (encuestas a directores y directoras de centros de Educación Primaria), como en la cuarta (encuestas a directores y directoras de IES). Esto, creemos nosotros, permite una mejor perspectiva de los alcances del programa.

7.6.1 Del PROA en Educación Primaria

Como ya lo explicamos en el capítulo quinto, un punto de partida de esta investigación fue nuestro interés por conocer más a fondo el funcionamiento, los alcances y los logros del Programa de Acompañamiento escolar PROA. Este objetivo lo conseguimos gracias a la valiosa disposición y colaboración de una directora y dos directores de

sendos centros de educación primaria de la comarca de Pamplona. A continuación detallamos las ideas más importantes de cada una de esas entrevistas, ideas que nos permiten conocer mejor los pormenores de este programa, que como ya sabemos pretende ser una respuesta de la escuela a la problemática del fracaso escolar.

a) Entrevista Centro Público CEIP 01

La entrevista completa a la entonces directora de este centro puede leerse en el anexo I de esta tesis. Como los detalles sobre el proceso de la entrevista ya se especificaron en el capítulo quinto, aquí nos limitaremos sólo a resaltar los aspectos y las ideas más relevantes de la misma:

- ◆ La directora de este centro, al igual que otros directores y otras directoras, cree firmemente en las bondades del proyecto.
- ◆ Al momento de la entrevista (enero de 2010), el programa de apoyo escolar (Proa) llevaba funcionando 3 años en este centro.
- ◆ Los encargados de brindar este apoyo puntual son profesores y profesoras del mismo centro. Los docentes que tienen esta responsabilidad no reciben un salario extra por este servicio, simplemente la directora, o director, del centro debe disminuirles su carga horaria de la jornada lectiva. Esta información fue corroborada por los otros directores entrevistados.
- ◆ El profesor o la profesora da una asesoría personalizada y revisa con cada uno/una de los/las estudiantes, las tareas pendientes. El alumno o alumna, debe, a su vez, aprovechar el tiempo para realizar esas tareas. Si tiene dudas, puede igualmente aprovechar la presencia del profesor.
- ◆ En este centro actualmente funcionan dos grupos, uno con alumnos de 5º y otro con alumnos de 6º. La mayoría de los y las estudiantes que conforman estos grupos son inmigrantes y de ellos un alto porcentaje (quizá más de la mitad) son latinoamericanos.
- ◆ Es común que los estudiantes latinoamericanos estén dentro de los grupos de riesgo de fracaso escolar y las razones para ello son múltiples: el horario de trabajo de los padres, familias con bajos recursos económicos, o familias disfuncionales, ó en ocasiones los padres no se interesan por la situación escolar de su hijo o hija.
- ◆ Este programa “no hace milagros”. Es decir, no se puede garantizar que un/una estudiante que asista al Proa esté más motivado/a para estudiar, ni que supere todos sus logros y tenga mejores notas en clase. Eso, en últimas depende más

directamente de la voluntad del alumno o de la alumna y del apoyo que reciba en casa. De todas maneras el programa es muy útil en cuanto al espacio que abre, dentro del propio centro, para fortalecer el sentido de responsabilidad del alumnado.

b) Entrevistas Colegio Público CEIP 02

En este centro tuvimos la oportunidad de entrevistar al director y a una de las profesoras responsables del programa, los cual nos permitió tener una visión aún más amplia sobre el mismo. Como ya lo especificamos en el capítulo quinto, estas conversaciones fueron grabadas y están a disposición de los interesados. La entrevista con el director del centro duró poco más de cuarenta minutos y con la profesora unos veinte. A continuación presentamos las ideas más relevantes expresadas en estas dos conversaciones:

- ◆ En el Centro Público CEIP 02, en mayo de 2010 funcionaban tres grupos con estudiantes de 4º, 5º y 6º grado. Hay una profesora encargada por cada grupo. Durante el curso anterior tuvieron 6 grupos, porque abrieron cursos para niveles inferiores.
- ◆ El número de alumnos/as por grupo es variable. Para la fecha de la entrevista cada grupo tenía alrededor de 14 estudiantes. En algunas ocasiones han llegado a admitir hasta 17 alumnos, dependiendo de las circunstancias de los mismos. El director expresó que lo ideal sería trabajar con grupos de 12, pero dado que los recursos son limitados y que no hay más docentes disponibles, prefiere aumentar los grupos antes que negarle la oportunidad a los que realmente la necesitan.
- ◆ La mayoría de los y las estudiantes que disfrutan de este programa permanecen en “las aulas Proa” durante todo el año. En algunas ocasiones se les retira o bien porque cambian las condiciones familiares del estudiante o bien porque las profesoras determinan que el rendimiento del alumno, o alumna, ha mejorado.
- ◆ La razón fundamental por la cual varía el número de estudiantes por grupo es que a lo largo del año escolar llegan muchos alumnos(as) nuevos(as) y en algunas ocasiones se determina que es útil para el niño o niña estar en el programa. Durante el curso actual, por ejemplo, ingresaron a lo largo de todo el año –y en diferentes momentos- un total de 80 estudiantes.
- ◆ Durante dos o tres meses en el año, el centro cuenta con el apoyo de estudiantes de magisterio que hacen allí sus prácticas. Esos alumnos y alumnas refuerzan el trabajo de los otros profesores (resolviendo dudas a los niños o niñas que lo

requieran) y en ocasiones, si se ve la necesidad, se aprovecha su presencia para abrir un nuevo grupo o dividir los existentes.

- ◆ El programa sí ayuda a evitar el fracaso escolar ya que se le brinda una opción para estudiar y adelantar sus tareas con un apoyo pedagógico. Además para el equipo de este centro, un alumno va a las aulas de Proa porque “queremos que tenga una aceleración en el proceso de aprendizaje”.
- ◆ En opinión del director y de la profesora, el programa podría funcionar aún mejor con más recursos, especialmente si hubiera más profesores disponibles.

c) Entrevistas Centro Público CEIP 03

Estas conversaciones, al igual que las anteriores, se encuentran grabadas y a disposición de los interesados. Como ya lo dijimos en el capítulo quinto estas entrevistas tuvieron lugar el lunes 17 de mayo de 2010. Primero entrevistamos al director del centro y en esa misma conversación participó -unos minutos- el jefe de estudios, quien hizo sólo algunas precisiones sobre el funcionamiento del programa. Luego hablamos con la profesora responsable del Proa en este centro. A continuación exponemos las ideas más relevantes de estas entrevistas:

- ◆ Al momento de la entrevista, el programa llevaba en este centro 4 años de funcionamiento.
- ◆ En el año 2010 tenía un solo grupo de 12 estudiantes con niños y niñas de 4º, 5º y 6º. Aproximadamente el 75% del grupo lo constituían inmigrantes, y sólo dos eran latinoamericanos. En algunas ocasiones han tenido hasta 14 alumnos. En cualquier caso, la composición del grupo varía cada año.
- ◆ Tanto el director como el jefe de estudios y la profesora reiteraron que el programa no es exclusivo para inmigrantes. Es para chicos y chicas con dificultades de aprendizaje y en especial para aquellos que tienen problemas en casa para el seguimiento de sus deberes u otros problemas de orden familiar que les dificultan su proceso de aprendizaje.
- ◆ Inicialmente el Proa comenzó de manera experimental en unos 5 centros de Navarra y cada año más centros se suman al programa.
- ◆ El PROA ayuda a mejorar los hábitos de estudio de los chicos o chicas que participan.
- ◆ “No es un programa para inmigrantes, es un programa de atención, de apoyo”

- ◆ La asistencia al programa es completamente voluntaria y en consecuencia si un alumno o alumna no trabaja o no cumple con las normas básicas, el centro puede tomar la decisión de retirarlo del programa.
- ◆ La profesora del Proa pasa, trimestralmente, un breve informe a la tutora sobre el rendimiento de cada niño.
- ◆ El Proa por sí sólo, evidentemente, no soluciona la problemática del fracaso escolar, pero sí ofrece un apoyo importante para evitarlo.

De las tres entrevistas, podemos concluir entonces que el PROA no es, ni mucho menos un programa exclusivo para alumnado inmigrante. El PROA está concebido realmente como un programa para apoyar al alumnado más vulnerable, en todos los sentidos y sea del origen que sea. De acuerdo con las opiniones que expresaron los entrevistados, podemos decir que este programa da respuesta a varios de los factores sociales y culturales planteados en esta tesis y además ayuda a evitar el fracaso escolar ya que brinda a los y a las estudiantes una oportunidad para adelantar los deberes escolares con un apoyo pedagógico. Los y las docentes encargados del programa son los que determinan cuánto tiempo un/una estudiante pueden o necesitan disfrutar del programa.

7.6.2 Observación de campo, en centros de educación primaria de Navarra

En el desarrollo de esta investigación tuvimos la oportunidad de asistir, personalmente, a un “aula Proa” en el Centro Público San Jorge. De dicha observación directa queremos destacar tres aspectos puntuales:

- ◆ La mayoría de los estudiantes llegan al aula puntualmente, cada uno se sienta en su silla y se dispone a realizar sus deberes escolares. Con contadas excepciones, los estudiantes aprovecharon los cincuenta minutos para adelantar sus deberes escolares. La mayoría de ellos logró hacer, como mínimo, dos tareas diferentes.
- ◆ Aprovechamos la ocasión para conversar con uno de los niños allí presentes. Él nos comentó que sus padres trabajan todo el día y en consecuencia casi no los ve. En las tardes, después del centro, un familiar se hace cargo de él y de su hermano, también presente en esa aula. Además, su padre ahora “trabaja los fines de semana para poder pagar los muebles de la casa”. También me hizo saber que estaba contento en el centro porque aprende y hace amigos.

- ◆ El grupo que tuvimos la oportunidad de observar era de 25 estudiantes, pero las profesoras encargadas nos aclararon que en realidad allí había dos grupos, porque habían visto que de esa manera, al estar las dos profesoras presentes, podían controlar mejor la disciplina, y también atender mejor las dudas de los estudiantes. Una de las profesoras nos comentó que una niña -de las que estaban allí- había llegado hace dos años con pocas ganas de trabajar y sin hábitos de estudio; por sus circunstancias personales la habían puesto en el Proa desde cuando ingresó al centro. Después de dos años, dice la profesora, se ve una gran diferencia. Ahora esta niña es una de las más responsables no solo en el Proa sino en su clase.

7.6.3 Del PROA en Educación Secundaria en Navarra

Dado que en el momento de realizar las encuestas a los directores y las directoras de los institutos de educación secundaria ya teníamos información suficiente sobre el programa, propusimos las preguntas de tal manera que pudiésemos obtener otros datos de interés como por ejemplo: que tanto usan este programa los y las estudiantes de origen latinoamericano en secundaria y si el programa ayuda o no a evitar el fracaso escolar.

Debemos anotar que de los 17 institutos que respondieron la encuesta D1, sólo en 5 funcionaba el PROA, lo cual, creemos, no es una muestra suficiente. No obstante, nos ha parecido pertinente consignar aquí la información obtenida (ver tabla 7.6), leyéndola siempre con la debida perspectiva, teniendo en cuenta lo reducido de la población encuestada, pero sin demeritar por ello el valor de las respuestas. De los comentarios aportados por los directores y las directoras entrevistados se puede concluir que los PROA si contribuyen a evitar el fracaso escolar, aunque no puede afirmarse que sean efectivos en el cien por ciento de los caso, ni tampoco que sean los programas más adecuado para mejorar los procesos de aprendizaje, ni los resultados académicos. De todas maneras, sí parece ser de utilidad para muchos de los y las estudiantes más desfavorecidos.

La encuesta D1 incluía también otros aspectos relacionadas con el tema del PROA. Así, por ejemplo, tenemos que 6 de los 17 directores dijeron que sí suele haber estudiantes latinoamericanos en el PROA, y cinco respondieron que los estudiantes que suelen usar más este programa de apoyo son los españoles y los latinoamericanos, seguidos de los marroquíes y los gitanos. Por otra parte, de acuerdo con las respuestas registradas, el alumnado de origen latinoamericano representa, por lo general, entre el 30 y el 50% de los grupos del PROA. Por último, además de los comentarios que ya hemos reseñado, 11 de los diecisiete directores contestaron que este programa sí ayuda

a evitar el fracaso escolar, lo que corrobora las opiniones que manifestaron los entrevistados en la primera fase de nuestra investigación.

Tabla 7.6 Comentarios sobre el PROA de los directores y las directoras entrevistados/as

Código Instituto	Comentario del director o directora
IES01	Hasta cierto punto, pero al menos evita que estos alumnos pierdan completamente el interés por formarse y además les hace aumentar su autoestima que suele ser muy baja
IES02	Se recibe una atención más individualizada y se realiza un seguimiento diario.
IES03	Lo hemos puesto en marcha este año, pero la selección del alumnado, el estar en un grupo pequeño, el ajuste del currículo, el entusiasmo del profesorado ayudan a que el alumnado, pese a las dificultades de base, encuentre un resquicio para la motivación.
IES04	Se presta atención pedagógica individualizada a alumnado con gran desfase curricular, lo que les permite promocionar académicamente. De otra manera fracasarían con seguridad.
IES06	El programa de apoyo ofrece un lugar adecuado para realizar las tareas y estudiar, guiado por un profesor del centro.
IES12	Tenemos PROA pero lo hacemos de manera diferente, no sacamos a los alumnos de sus aulas sino que reforzamos con clase a la tarde las materias que tengan que reforzar o asisten también a estudio asistido.
CC01	El PROA u otro tipo de apoyos, como los que nosotros tenemos, en grupos más pequeños, les ayuda porque se les puede hacer un seguimiento más personalizado, y si el alumno colabora y realiza sus ejercicios en casa, se le puede sacar gran provecho
CC04	En la concertada no trabajamos con el Proa
CC07	Puede cubrir necesidades más específicas de manera individual
CC08	No sé.
CC10	Lo desconozco

Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas consignadas en la encuesta D1.

Lo expuesto hasta aquí nos muestra que el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo “PROA”, tanto en primaria como en secundaria, parece ser una respuesta concreta de la escuela a la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa. No obstante, nos parece que resulta necesario y pertinente evaluar de manera más sistemática el programa en su totalidad para entender mejor su verdadero alcance, su efectividad y las diferencias tanto en el funcionamiento como en los resultados obtenidos entre unas comunidades autónomas y otras. Por otra parte, cabe anotar que, desde nuestro punto de vista, este programa responde parcialmente al problema, en especial si consideramos que los criterios para su creación y su funcionamiento abarcan sólo unos pocos de los factores enunciados en esta tesis y deja de lado otros muchos que, como hemos visto, también inciden en los casos de fracaso escolar.

7.7 Otra tipología de respuestas al fracaso escolar en la Comunidad Foral de Navarra

Ya para terminar, expondremos en este último apartado otras cuatro respuestas que ha dado la escuela y el gobierno foral, además del PROA, a la problemática del fracaso escolar, a saber: los programas de diversificación curricular (PDC), los programas de currículum adaptado (PCA), los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y el proyecto HADA Primaria.

Sobre los PDC y los PCPI ya hemos hablado ampliamente en este mismo capítulo, y por lo tanto aquí nos detendremos sólo en algunos aspectos puntuales, en especial sobre particularidades relacionadas con el funcionamiento de los mismos, específicamente, en la Comunidad Foral de Navarra. Luego, expondremos brevemente las características y los alcances de los otros dos programas (los PCA y el proyecto HADA) que, de una u otra manera, contribuyen a paliar el problema del fracaso en esta misma Comunidad.

Empecemos entonces por los Programas de Diversificación Curricular, que en el caso de Navarra se implementaron durante el curso 1998/1999, y que actualmente están regulados por la Orden Foral 169/2007 del Consejero de Educación, publicada en el Boletín Oficial número 145 del 21 de noviembre de 2007. Dicha orden foral destaca entre otros, los siguientes aspectos:

1. *Sobre la definición (del artículo # 2):* Los Programas de Diversificación Curricular son medidas de atención a la diversidad que los centros educativos podrán implantar, de manera flexible, en función de las necesidades del alumnado y en el uso de la autonomía de gestión de los recursos asignados, en los cursos tercero y cuarto de la ESO. Estos programas sustituyen a determinadas medidas organizativas de atención a la diversidad existentes, actualmente, para dichos cursos.

2. *Sobre la definición (del artículo # 2):* Los Programas de Diversificación Curricular están dirigidos a alumnado que, tras la perceptiva evaluación, presente una actitud positiva ante el estudio, se confirmen sus evidentes dificultades de índole pedagógica para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que, con una organización curricular diferente a la ordinaria, tenga expectativas de conseguir el mencionado título.
3. *Sobre la Organización del Programa (del artículo # 5):* Los Programas de Diversificación Curricular se organizarán en dos ámbitos, Lingüístico y Social y Científico-matemático, y en Proyectos. Además, el alumnado cursará las materias de Lengua extranjera, Educación Física, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación ético-cívica. Estas materias, dentro del marco de la autonomía organizativa del centro, se cursarán en la medida de lo posible en un grupo ordinario.
4. *Sobre la metodología (del artículo # 7):* Los ámbitos, así como los proyectos, se conciben, metodológicamente, como un contexto funcional en el que confluyen los contenidos del currículo. Los contenidos del currículo son expuestos a estos alumnos de una manera práctica y motivadora de manera que el alumnado de estos programas pueda conseguir las competencias básicas y los objetivos de la ESO.

Estos aspectos que hemos resaltado dan una idea más detallada de cómo funcionan los PDC específicamente en Navarra. Queda claro que no es un programa para todo el alumnado, ni siquiera para todo el alumnado con problemas de aprendizaje o de adaptación al currículum normal. No obstante, cabe subrayar que estos programas constituyen una estrategia enmarcada en los principios de la atención a la diversidad, que como sabemos, es un aspecto fundamental de una educación inclusiva y multicultural. Por otra parte, estos lineamientos ponen de manifiesto que para poder llevarlos a cabo se “requieren condiciones especiales de aula, recursos y profesorado” diferentes a las de un aula normal (Depto. de Educación, 1998, p. 15). En el segundo capítulo subrayábamos que un factor que puede incidir en el fracaso escolar es justamente el currículum academicista que suele caracterizar todavía a la educación española en general y de ahí la necesidad de plantear un currículum de carácter mucho más práctico como el que se usa en estos PDC; como ya lo sugerimos anteriormente, creemos que la organización y la metodología que se plantean para estos programas bien podrían aplicarse a todo el alumnado y posiblemente se obtendrían mejores resultados.

Un punto que la Orden no especifica es lo referente a la edad del alumnado. Sin embargo cabe decir que, de acuerdo con un documento editado hace algunos años por

el propio Gobierno de Navarra, estos programas de diversificación curricular, están pensados, tal como lo estipula la LOGSE, para alumnos y alumnas “mayores de 16 años o que los cumplan en el año en que inician el programa” y que sean menores de 18 años (Depto. de Educación, 1998, p. 25). Según ese mismo documento, los PDC están dirigidos a un alumnado específico que debe cumplir con las siguientes características: “a) son alumnos que presentan dificultades evidentes para alcanzar el título en un curso ordinario con la estructura de áreas y materias; b) son alumnos que no tienen intereses académicos y prefieren enfoques más prácticos del currículo; esta situación suele ir acompañada de una cierta desmotivación hacia el aprendizaje escolar; c) son alumnos que pueden aprovecharse de un enfoque diferente del currículo para conseguir el título; d) son alumnos que pueden beneficiarse de esta medida más y mejor que de otras medidas previstas para atender a la diversidad” (Depto. de Educación, 1998, p. 25).

Pasemos ahora a mirar lo referente a *la evaluación y titulación* de estos programas, tal como está estipulado en el artículo 7 de la Orden Foral arriba mencionada. Dicho artículo resalta tres elementos a saber:

1. La evaluación del alumnado tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa y se llevará a cabo conforme a lo dispuesto en la normativa vigente sobre evaluación, promoción y titulación, del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.
2. El alumnado que curse Programas de diversificación curricular obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si supera todos los ámbitos, proyectos y materias que conforman el programa. Así mismo podrá obtener dicho título, aquel alumno o alumna, que habiendo superado los dos ámbitos y los proyectos, tenga evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
3. El alumno o alumna que, al finalizar el Programa de diversificación curricular, no esté en condiciones de obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y todavía no hubiera repetido dos veces en la etapa, podrá permanecer un curso más en el programa, teniendo en cuenta que, en estas circunstancias, la edad máxima de finalización es diecinueve años cumplidos en el año que finalice el curso de repetición.

Estos tres ítems subrayan, de manera especial, la posibilidad que da el programa de obtener el título de graduado en Educación Secundaria bajo las condiciones estipuladas, es decir, con la organización, la metodología y la evaluación descritas en la Orden arriba mencionada y de las cuáles aquí hemos expuesto algunos elementos. Obviamente siempre queda un espacio para la iniciativa y la creatividad del profesorado, así como para ciertas decisiones o estrategias que el centro pueda aportar al programa. Cabe subrayar que el hecho de poder obtener el título de graduado en ESO, abre siempre la posibilidad, para el alumno o la alumna que tome estos programas y pase la respectiva evaluación, de seguir sus estudios –igual que un estudiante de *currículum normal*– bien sea haciendo un curso de formación profesional de grado medio o bien cursando el bachillerato, y luego, si lo quiere puede incluso, porque no, ir a la universidad.

Las características especiales de estos programas requieren un profesorado con características igualmente especiales. El documento del Gobierno de Navarra antes mencionado, resalta que los profesores y las profesoras que sean seleccionados para este programa deben siempre buscar un enfoque interdisciplinar, por lo que deberán actualizar sus conocimientos en diversas áreas, no sólo en aquella de la cual provienen. Así mismo, el profesorado debe conocer o aprender “una serie de recursos didácticos diferentes a los que habitualmente se utilizan en el aula ordinaria”, tales como, “las dinámicas de grupo, el trabajo cooperativo, el método de proyecto, entre otros”. Dicho documento especifica también que “el profesor [o profesora] de diversificación debe ser ante todo un educador; por ello, la acción tutorial, la orientación y la relación humana con el alumno, tanto a nivel personal como en grupo, son esenciales para trabajar en este campo de la educación” (Depto. de Educación, 1998, p. 34).

Con estos apuntes creemos haber ilustrado suficientemente este tema de la diversificación curricular en Navarra. Ahora pasamos al siguiente punto, esto es al llamado Programa de Currículum Adaptado (PCA), que es una propuesta específica del Gobierno de Navarra a la problemática del fracaso escolar, y que está regido por la Resolución 47/2009, publicada en el Boletín Oficial Número 37 del viernes 27 de marzo de 2009. De acuerdo con dicha resolución, el PCA está dirigido propiamente al “alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presenta desajustes de conducta, desfase curricular e inadaptación y que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Podríamos decir entonces que estos programas están pensados para cubrir las necesidades del alumnado que la diversificación curricular no cubre.

Los objetivos generales de este programa son: a) favorecer la inclusión socioeducativa del alumnado mediante el desarrollo de competencias básicas que le permitan el desenvolvimiento en la vida activa; b) propiciar la continuidad en el sistema educativo y facilitar el acceso al título de graduado en ESO; y c) Obtener niveles adecuados de socialización, convivencia y madurez personal. Por lo tanto, al igual que los PDC, el PCA también tiene como finalidad evitar el fracaso escolar, ayudando a un cierto tipo

de alumnado, mediante estrategias específicas, a obtener el título de graduado en Educación Secundaria.

Entre las características más importantes del Programa, la Resolución antes mencionada, subraya, entre otras cosas, que este PCA tendrá una duración de un curso escolar y que el grupo debe estar formado por un máximo de 10 alumnos o alumnas. Al igual que sucede con los PDC, en este programa los contenidos generales están agrupados en tres ámbitos: el práctico, el socio-lingüístico y el científico-matemático. Adicionalmente el alumno o alumna tendrá que cursar 2 horas semanales de educación física y 2 horas de Estudio de las Regiones y deberá tener también 1 hora de tutoría a la semana.

En tercer lugar, tenemos, como respuesta concreta al fracaso escolar de inmigrantes y autóctonos, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que en el caso específico de Navarra, estaban regidos por la Orden Foral 109/2008, publicada en el Boletín Oficial No. 104, del 25 de agosto de 2008¹⁰⁵. Aunque ya no estén funcionando bajo dicho nombre, nos parece importante tomarlos en consideración para rescatar aquellos elementos que puedan luego servir para plantear proyectos o programas que tiendan efectivamente a disminuir el fracaso escolar y, sobre todo, a mejorar la calidad de la educación.

Entonces, de lo estipulado en dicha orden queremos resaltar aquí algunos de los aspectos esenciales que sustentaban la finalidad y el funcionamiento de estos programas en la Comunidad Foral, a saber:

- 1) *Sobre la finalidad y los principios (artículo # 2)*: Los principios sobre los que se sustentan estos programas son: a) calidad y equidad que garanticen la igualdad de oportunidades; b) suficiencia y estabilidad de la oferta; c) una enseñanza personalizada; d) integración de los aprendizajes; e) interculturalidad que forme en el respeto y el reconocimiento de las diferencias; f) una responsabilidad educativa compartida por los entes involucrados.
- 2) *Sobre los objetivos de estos programas (artículo # 3)*¹⁰⁶: a) facilitar el desarrollo y la madurez personal; b) posibilitar el desarrollo de las competencias propias de la formación básica relacionadas con la profesión elegida; c) favorecer la adquisición de los hábitos y las actitudes necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevención de los posibles riesgos derivados de la actividad laboral; d) proporcionar experiencias laborales a través de las prácticas en empresa, acorde con la formación y competencias profesionales adquiridas; e) facilitar la

¹⁰⁵ Esta Orden puede leerse completa en la página web del gobierno de Navarra. Más exactamente en el link: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2008/104/Anuncio-1/. De ahí, extraemos los textos que mencionamos en los párrafos siguientes.

¹⁰⁶ Estos objetivos en realidad son más amplios. Aquí los presentamos de manera abreviada.

inserción laboral de los jóvenes; f) facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y por ello, la posibilidad de obtener la titulación correspondiente, así como la de proseguir estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida; g) posibilitar el acceso a estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio.

Estos dos elementos nos confirman que los Programas de Cualificación Profesional Inicial tenían por objeto evitar tanto el fracaso escolar como el abandono prematuro, pues daban la oportunidad no sólo de obtener el título de graduado en ESO, sino de adquirir una formación para ingresar al mundo laboral con herramientas adecuadas. De todas maneras, debemos anotar que esto no es un objetivo tan sencillo como parece a simple vista, en especial si tenemos en cuenta el tipo de alumnado que solía matricularse en estos programas, jóvenes que, por lo general, habían tenido un comportamiento disruptivo, habían manifestado, de una u otra manera, rechazo hacia la escuela y todo lo que ella significase, y muy seguramente tenían una autoestima y un autoconcepto negativos.

- 3) *Sobre las modalidades (artículo # 5):* el gobierno de Navarra ofrecía tres modalidades diferentes, a saber (copiado textualmente de la orden y conservando el tiempo presente):

a) Modalidad PCPI Básica. Es la modalidad dirigida a aquellos jóvenes escolarizados en educación secundaria obligatoria que además de adquirir competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno orientadas a la inserción laboral, se comprometen a cursar los módulos de carácter voluntario orientados a la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Modalidad Talleres Profesionales. Esta modalidad tendrá dos modelos organizativos:

b1) Taller Profesional Ordinario. Está dirigido básicamente a aquellos jóvenes que deseen adquirir competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno orientadas a la inserción laboral. Al mismo tiempo, los alumnos podrán ampliar sus competencias básicas para facilitar su integración social y laboral y, en su caso, proseguir estudios en otras enseñanzas.

b2) Taller Profesional Adaptado. Está dirigido básicamente a jóvenes que presentan trastornos graves de conducta y/o notorias dificultades de adaptación al medio escolar/laboral con riesgo de exclusión social, que deseen adquirir competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno orientadas a la inserción laboral. Al mismo tiempo, los alumnos podrán ampliar sus competencias básicas para facilitar su integración social y laboral y, en su caso, proseguir estudios en otras enseñanzas.

c2) Modalidad PCPI Especial. Es la modalidad dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que requieren determinados apoyos y atenciones educativas derivados de su discapacidad, con un nivel de autonomía personal y social que permita tener expectativas razonables de acceso a determinados puestos de trabajo.

Resulta llamativo ver que estas modalidades no estaban definidas en términos de la preparación técnica o profesional que se ofrecía, sino en especial por el tipo de alumnado al cuál iban dirigidos los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Es decir, desde esta perspectiva, lo que importa ante todo es la persona, lo que sin duda es un principio pedagógico fundamental. Habría que ver hasta dónde este principio pedagógico se concretaba en los programas de formación y en qué medida se lograba alguna transformación en los y las jóvenes que los tomaban, haciendo de cada uno y de cada una sujetos sociales que supiesen integrarse positivamente en la sociedad de la que hacen parte, pero en la que hasta ahora se habían sentido, de una u otra manera, rechazados.

En la tabla 7.7 exponemos cómo estaban estructuradas y organizadas cada una de las modalidades de los PCPI que se ofrecían en Navarra. Como puede verse en dicha tabla, las tres modalidades estaban divididas, cada una, en unos módulos profesionales y unos módulos básicos. De acuerdo con lo estipulado en la Orden Foral 109/2008, los módulos profesionales “están referidos a unidades de competencias correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales”, mientras que los módulos básicos “amplían competencias básicas de carácter general y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral”. Cada uno de estos módulos implicaba, en principio, 15 horas semanales de clase.

Adicional a los temas expuestos en la tabla 7.7, cada modalidad contemplaba, dentro de los módulos profesionales, la posibilidad de unas prácticas empresariales de carácter no obligatorio. En el caso de la Modalidad Básica, dichas prácticas se desarrollaban en el último trimestre del programa con una duración de 150 horas. Para la Modalidad de Talleres Profesionales, la norma establecía que dichas prácticas empresariales se desarrollaban también en el último trimestre del programa, pero con una duración comprendida entre 150 y 200 horas. Y para el caso de la Modalidad PCPI Especial, las prácticas se podían desarrollar durante los dos últimos cursos del programa y con una duración comprendida, también, entre 150 y 200 horas.

Tabla 7.7 Estructura educativa y organización de cada una de las Modalidades de PCPI ofertadas en la C. F. de Navarra.

Estructura general	Modalidad PCPI Básica	Modalidad Talleres Profesionales	Modalidad PCPI Especial
Módulos Profesionales	Uno o más módulos profesionales asociados a unidades de competencia correspondientes a cualificaciones profesionales de nivel uno. El número de horas semanales asignadas será de quince.	Uno o más módulos asociados a unidades de competencia correspondientes a cualificaciones profesionales de nivel uno. En determinados programas podrán ampliarse con módulos profesionales no referenciados a cualificaciones de nivel uno. El número de horas semanales asignadas será de quince para el modelo Ordinario y dieciocho para el modelo Adaptado.	Uno o más módulos asociados a unidades de competencia correspondientes a cualificaciones profesionales de nivel uno. En determinados programas podrán incorporarse módulos profesionales adaptados a las necesidades específicas del alumnado. El número de horas semanales asignadas será de quince.
Módulos Básicos	Sus contenidos estarán relacionados con materias de la Educación Secundaria Obligatoria. El número de horas semanales asignadas a estos módulos será de quince.	Los contenidos de estos módulos estarán relacionados con materias de 1.º y 2.º de la ESO, y con las necesidades derivadas del desarrollo de los módulos profesionales señalados en el subapartado anterior. El número de horas semanales asignado oscilará entre siete y media y quince.	Los contenidos de estos módulos estarán relacionados con materias de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, con las necesidades derivadas del desarrollo de los módulos profesionales señalados en el subapartado anterior y con otros contenidos apropiados a las necesidades específicas del alumnado. El número de horas semanales será de quince.

Fuente: elaboración propia, con base en la información suministrada en la página web: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2008/104/Anuncio-1/, del Gobierno de Navarra.

En cuanto a la duración de estos Programas, la norma establecía que los PCPI de Modalidad Básica y los de Modalidad Talleres Profesionales podían tomar uno, o dos cursos académicos, según el caso, mientras que los de Modalidad Especial, eran de tres cursos académicos o de cuatro para los menores de 21 años. Los actuales cursos de

Formación Profesional Básica, regidos por la LOMCE, tienen todos una duración de dos años.

En nuestra investigación pudimos conocer los cursos específicos que se impartían en Navarra para cada una de las modalidades antes mencionadas. Estos cursos los hemos listado en las tablas 7.8 y 7.9, junto con el número de alumnos y alumnas que aprobaron cada uno de ellos en los últimos cinco años. Los PCPI Aulas Profesionales correspondían a la Modalidad Básica con duración de 1 año, mientras que los PCPI Talleres Específicos correspondían a la Modalidad Básica con duración de 2 años. En cuanto a los Talleres Profesionales, el listado incluye tanto los Ordinarios como los Adaptados. En este trabajo no tocamos los PCPI Talleres Especiales, ya que estaban dirigidos a alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, y como éste tema no hace parte de nuestro estudio, nos parece que no debemos profundizar sobre el mismo. Aclaramos, no obstante, que esto no significa, en absoluto, que el tema carezca de interés para nosotros. Por el contrario, nos parece que este tema amerita, por sí sólo, una investigación exclusiva.

En nuestra opinión, las listas de los cursos que hacían parte de los PCPI en Navarra, y que detallamos en estas tablas, reflejan los desaciertos propios que puede haber cuando se intenta implementar por primera vez un nuevo programa de formación sobre el que no hay suficiente experiencia. Una muestra de ello es, por ejemplo, el curso de “Ayudante de Jardinería” (Aula Profesional) que, por lo visto, se ofertó en dos años no consecutivos, y que además tuvo dos variantes a saber: “Ayudante de Viveros y Jardinería” y luego, en el último año, “Ayudante de Jardinería y Agricultura”, que, al parecer, tuvo una buena acogida. También cabe pensar que estos cambios fueron fruto del haber detectado necesidades específicas del mercado laboral que obligaron a reformular los cursos ofertados. Algo similar parece haber sucedido con los cursos de “Ayudante mecánico de vehículos” y el de “Ayudante de Reparación de Vehículos”. Evidentemente éste último, aunque sólo se ofertó en un curso, tuvo una buena acogida, contrario a lo que pasó con el primero.

Por otra parte, hubo algunos cursos que sólo se ofertaron un año o dos, y luego no volvieron a aparecer: es el caso del PCPI-AP “Ayudante de Carpintería”, y los PCPI-Talleres Profesionales (TP) “Ayudante de Celador Sanitario”, “Ayudante de Viveros y Jardinería”, y “Ayudante de Albañilería y Mantenimiento”, al igual que el curso “Ayudante de Cocina” de los Talleres Específicos. Desconocemos las razones exactas por las cuáles esto sucedió, pero pudo ser o bien por falta de candidatos o bien porque dichos cursos no correspondían a las demandas del mercado. Junto con estas variaciones, llama igualmente la atención la gran diferencia con respecto al número de alumnos aprobados en los PCPI-Talleres Específicos del curso 2012/2013. Sin embargo, por el momento, no disponemos de suficiente información para entender estas diferencias tan notorias.

Tabla 7.8 Cursos impartidos de PCPI Aulas Profesionales y Talleres Específicos.
Y alumnos aprobados entre 2008/2009 y 2012/2013

AULAS PROFESIONALES	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ayudante de Albañilería y Mantenimiento			7	6	4
Ayudante de Carpintería	11				
Ayudante de Carpintería e Instalación de Muebles		11	14	16	12
Ayudante de Jardinería	4				14
Ayudante de Viveros y Jardinería			13	14	
Ayudante de Jardinería y Agricultura					21
Ayudante de la Industria Alimentaria	5		7	5	17
Ayudante de Cocina y Pastelería		10	19	15	18
Ayudante de Restaurante y Bar			6		15
Ayudante de Mantenimiento Microinformático	13		18	12	28
Ayudante de Oficina e Informática		13	7	4	28
Ayudante Sociosanitario y Asistencial			8	1	
Ayudante de Soldadura y Carpintería Metálica			14	19	39
Ayudante de Peluquería	7				7
Ayudante de Peluquería y Estética			7	6	
Total alumnos aprobados	40	34	120	98	203
TALLERES ESPECÍFICOS	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ayudante de Electricidad		1	4		35
Ayudante de Carpintería		1		1	17
Ayudante de Comercio		4	1		15
Ayudante de Jardinería		3			23
Ayudante de la Industria Alimentaria			1	2	8
Ayudante de Cocina				5	
Ayudante de Oficina			2	9	54
Ayudante de Oficios Artísticos			7	3	6
Ayudante de Servicios Administrativos y generales					8
Ayudante de Limpieza en Edificios y Locales					9
Auxiliar de alojamiento					8
Ayudante de Celador Sanitario					7
Total alumnos aprobados	-	9	15	20	190

Tabla 7.9 Cursos impartidos de PCPI Talleres Profesionales. Y alumnos aprobados entre 2008/2009 y 2012/2013

TALLERES PROFESIONALES	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ayudante de Albañilería	7	13	18	11
Ayudante de Albañilería y Mantenimiento		7		
Ayudante de Fontanería	9	7		6
Ayudante de Fontanería y Calefacción		6	8	17
Ayudante de Celador Sanitario	2	4		
Ayudante de Servicios Sociosanitarios	18	8	6	9
Ayudante de Carpintería	4	4	10	9
Ayudante de Carpintería e Instalación de Muebles		3	7	16
Ayudante de Soldadura		7	10	9
Ayudante de Soldadura y Carpintería Metálica		19	19	31
Ayudante de Instalaciones Eléctricas de Viviendas	21	13	21	34
Ayudante de Instalaciones Eléctricas de Vivienda y Pequeña Empresa				8
Ayudante de Instalaciones Electrotécnicas		7	15	
Ayudante de Mantenimiento Electromecánico		24	18	15
Ayudante de Mantenimiento Básico de Edificios		3	7	2
Ayudante Mecánico de Vehículos		4	3	1
Ayudante de Mantenimiento de Carrocería de Vehículos		27	22	10
Ayudante de Reparación de Vehículos				45
Ayudante de Reparación de Motos				11
Ayudante de Mecánico de Motos				2
Ayudante de Oficina		23	17	22
Ayudante de Cocina	6	10		7
Ayudante de Cocina y Pastelería		4	5	13
Ayudante de Restaurante y Bar		4	6	11
Ayudante de Jardinería	8	10	19	21
Ayudante de Viveros y Jardinería		13		
Ayudante de Peluquería	8	5	5	16
Ayudante de Peluquería y Estética		8	6	
Total alumnos aprobados	83	233	222	326

Fuente: elaboración propia, con base en datos suministrados por el Departamento de Educación de Navarra.

Infortunadamente con los nuevos cambios será más difícil evaluar los beneficios y los errores de estos programas y si valdría la pena continuarlos o no.

Por otra parte, hubo algunos cursos que sólo se ofertaron un año o dos, y luego no volvieron a aparecer: es el caso del PCPI-AP “Ayudante de Carpintería”, y los PCPI-Talleres Profesionales (TP) “Ayudante de Celador Sanitario”, “Ayudante de Viveros y Jardinería”, y “Ayudante de Albañilería y Mantenimiento”, al igual que el curso “Ayudante de Cocina” de los Talleres Específicos. Desconocemos las razones exactas por las cuáles esto sucedió, pero pudo ser o bien por falta de candidatos o bien porque dichos cursos no correspondían a las demandas del mercado. Junto con estas variaciones, llama igualmente la atención la gran diferencia con respecto al número de alumnos aprobados en los PCPI-Talleres Específicos del curso 2012/2013. Sin embargo, por el momento, no disponemos de suficiente información para entender estas diferencias tan notorias. Infortunadamente con los nuevos cambios será más difícil evaluar los beneficios y los errores de estos programas y si valdría la pena continuarlos o no.

Por último, exponemos algunas ideas muy puntuales sobre el llamado proyecto HADA primaria. De acuerdo con un artículo publicado en el diario Noticias de Navarra, el 18 de marzo de 2011, el proyecto HADA (Herramienta de apoyo al tratamiento en el aula de las dificultades de aprendizaje), se puso en marcha en el año 2009/2011 en cien centros de toda España, entre ellos, el San Ignacio de Pamplona¹⁰⁷. Este proyecto es liderado por el Centro de Innovación Urkide de Vitoria, y consiste en buscar, recopilar y compartir buenas prácticas y experiencias pedagógicas positivas que ayuden a evitar el fracaso escolar, por una parte; y por otra, en impartir un curso para el profesorado, el cual además tendrá acceso a una biblioteca digital con recursos didácticos y estrategias metodológicas. Los docentes del Centro de Innovación Urkide que lideran este novedoso proyecto quisieron ponerlo en marcha en Navarra en el año 2011 tanto en Primaria como en la ESO. Sin embargo, al parecer no ha tenido todo el éxito esperado y en Navarra sólo funciona de manera aislada y sin el apoyo institucional que requiere.

Para esta investigación contactamos a una profesora del Centro de Innovación Urkide para que nos contara sobre cómo está funcionando este proyecto actualmente en la Comunidad Foral de Navarra, y quien nos ha respondido lo siguiente:

“Cuando pusimos en marcha el Programa HADA (ahora llamado HADA Primaria) contactamos con el Gobierno de Navarra con el fin de introducir el Programa en los centros educativos de una manera más institucional, pero no fue posible conseguirlo. No obstante, numerosos centros educativos navarros han participado posteriormente en la realización del Curso

¹⁰⁷ Según artículo publicado en el Diario de Noticias de Navarra. La referencia completa es: OLAZARÁN, M. (2011). *Cuatro centros navarros pondrán en marcha un proyecto innovador para combatir el fracaso escolar*. Pamplona. Diario Noticias de Navarra.

online que surgió del mismo; en números: han sido 22 los centros participantes, siendo un total de 373 los profesores/as formados en la Comunidad de Navarra.

Además, durante la generación del Programa HADA Primaria varios centros de dicha Comunidad participaron aportando experiencias de éxito: 5 centros públicos aportaron 22 casos de buenas prácticas, mientras que entre 4 centros concertados aportaron 20 casos.

Todos los participantes en el curso online hasta la fecha mantienen la posibilidad de acceder a una Biblioteca Digital donde se recogen la totalidad de los contenidos, recursos y herramientas trabajadas en el curso online. No podemos concretar más la aplicación o no que el profesorado realiza de dichos contenidos en su labor diaria, pero sí podemos asegurar que mantienen la posibilidad de sacar provecho de dichos recursos”.

Si bien es claro que el proyecto Hada no ha tenido la acogida esperada en esta comunidad. ni hay evidencias concretas de su efectividad, hemos querido mencionarlo ya que nos parece una idea diferente a las planteadas en los otros programas descritos y que bien podría, en un futuro, contribuir más directamente en paliar el fracaso escolar, más ahora que los índices en Navarra parecen ascender en lugar de disminuir.

7.8 En síntesis

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las principales respuestas que ha ofrecido la escuela en España contra el fracaso escolar, de acuerdo con los parámetros dictados por la LOE (que era la ley vigente en el momento en que desarrollamos el trabajo de campo de esta investigación), tales como el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo, también conocido como plan PROA, el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Por otra parte, también expusimos de manera más específica aquellos programas que usa la escuela en Navarra para hacer frente a esta problemática. En términos generales, hemos podido ver que, efectivamente, todos ellos contribuyen, de una u otra manera, a evitar el fracaso escolar y la exclusión educativa.

Además del análisis detallado que hicimos sobre los factores que pueden incidir en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos, dentro de nuestra investigación, también indagamos puntualmente sobre la historia del PROA, sus características, su funcionamiento tanto en Primaria como en Secundaria y su incidencia en la problemática que nos ocupa. De acuerdo con la información recopilada podemos afirmar que este programa, aunque no tenga en cuenta todos los factores analizados en esta tesis, si

influye positivamente en evitar el fracaso escolar de estudiantes inmigrantes y autóctonos.

En el caso particular de la Comunidad Foral de Navarra, además de los programas arriba mencionados, también expusimos algunas ideas sobre el Programa de Currículum Adaptado (PCA), exclusivo de esta comunidad, y el llamado Proyecto HADA Primaria, que aunque en Navarra no está funcionando de manera consistente, si ha tenido algún eco en varios centros públicos y concertados de esta comunidad y, a nuestro juicio, es un programa novedoso y diferente con respecto a los otros existentes, tanto a nivel de España, como de Navarra.

Ahora bien, tras la revisión general que hemos hecho de estos programas, nos asaltan algunos interrogantes. No nos cabe duda del esfuerzo que para los centros y para los mismos docentes implica llevar a cabo estos programas y no podemos negar que, desde nuestro punto de vista, los principios pedagógicos y educativos que los sustentan son muy positivos, por cuanto, todos y cada uno de estos programas pretenden dar una respuesta integral a la situación del alumnado que hace uso de ellos; situación comúnmente compleja, que va siempre más allá de unos notorios problemas de aprendizaje y de adaptación a la escuela. No obstante todo esto, resulta paradójico observar que, al menos en España, a pesar de la existencia de estos programas, los índices de fracaso escolar realmente no han disminuido en los últimos años como uno esperaría. Y en el caso particular de Navarra, aunque las tasas de fracaso escolar normalmente han estado alrededor del 16%, muy por debajo de la media nacional, nunca ha habido una disminución notoria de dicho porcentaje. Por lo tanto cabe preguntarse: ¿Qué pasa con estos programas? ¿Por qué, a pesar de todo el esfuerzo que ello implica no hay una mayor disminución del fracaso escolar? ¿Si estas respuestas no están dando los resultados esperados, entonces qué programas deberían implementarse? No pretendemos dar aquí y ahora una respuesta a estos interrogantes, pero nos parece pertinente dejarlos planteados, como un posible punto de partida para futuras investigaciones.

Capítulo 8

Apuntes finales y conclusiones

La perspectiva desde la que hemos abordado la problemática del fracaso escolar en esta tesis nos muestra claramente que las sociedades modernas generan una serie de factores y circunstancias que afectan, de diversas formas, la vida de quienes las constituyen, sea de manera temporal o permanente. Para quienes, por una razón o por otra, deben dejar su tierra de origen y emigrar a otros lugares, a otras sociedades, esos factores y circunstancias los afectan de un modo particular y, sin lugar a dudas, de una manera diferente a como esos mismo factores pueden afectar a quienes han nacido allí. Pero no sólo la sociedad donde nacemos o donde crecemos nos afecta y nos interpela, también la cultura, tanto la propia como la de otros, nos marca, nos afecta y nos configura. Y aunque cada cultura esté relacionada con una determinada sociedad hay aspectos puntuales de ella que constituyen rasgos esenciales de las personas y que no se pierden al cambiar de lugar de residencia, por el contrario se pueden acentuar.

A lo largo de todo este trabajo hemos puesto en evidencia esos factores sociales y esos factores culturales que afectan particularmente los procesos académicos de los y las estudiantes inmigrantes de origen latinoamericano, de manera puntual en el contexto de la Comunidad Foral de Navarra. Y nos hemos enfocado en cómo y por qué esos factores inciden en el fracaso escolar de este colectivo, teniendo presente que el fracaso no es simplemente un hecho puntual que ocurre en un momento determinado en la vida de una persona, sino que es un fenómeno social, producto de falencias internas y externas al sistema educativo. Aunque los índices de fracaso escolar en Navarra no son tan altos como en otras comunidades autónomas, la persistencia de esta problemática tanto en la propia Comunidad Foral como en el resto de España –donde los porcentajes son considerablemente altos– es una situación que nos interpela y nos habla de la necesidad de hacer cambios radicales no sólo en el sistema educativo, sino también en la sociedad en general, y por estas razones merece una atención particular por parte de la comunidad académica.

Ahora bien, la presente investigación ha sido un ejercicio consciente y profundo de aproximación a la problemática del fracaso escolar, desde cuatro perspectivas diferentes: una teórica, una estadística-cuantitativa (a través de las encuestas estructuradas), una estadística-cualitativa (a través de las entrevistas de grupo) y otra teórico-práctica; ésta úl-

tima mediante un análisis general de los principales programas de apoyo que han funcionado en España y en Navarra en los últimos años como respuesta a la problemática del fracaso escolar. Y ha sido desde estas cuatro perspectivas que hemos hecho nuestra propia aproximación al tema y, por supuesto, hemos dado respuesta a las cuatro hipótesis inicialmente planteadas y hemos logrado cumplir con los diferentes objetivos específicos propuestos en la introducción.

8.1 Respuestas a la primera hipótesis

Nuestra primera hipótesis era: *El bajo rendimiento académico y el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano está determinado tanto por factores sociales como por factores culturales de este colectivo. Dentro de los factores sociales los que más influyen en el fracaso escolar son la situación socioeconómica de la familia, el acompañamiento de los padres, el capital social, las amistades, el entorno urbano, y el uso inadecuado de internet. Y dentro de los factores culturales, los que más influyen son el capital cultural, los prejuicios y estereotipos y la cultura familiar.*

Sea cual sea la perspectiva desde la cual abordemos el tema del fracaso escolar, no cabe duda de que existen variables externas a la escuela que lo precipitan no sólo de manera individual, sino también colectiva. Así lo subrayamos en el marco teórico de esta tesis. Ahora bien, si analizamos los resultados de las encuestas, vemos que los factores sociales y culturales planteados en esta hipótesis sí influyen en los casos de fracaso escolar, pero no necesariamente son siempre los mismos, ni todos influyen de la misma manera.

Un aspecto interesante que sobresale en los resultados obtenidos a partir de las dos encuestas a directores y directoras, así como de las encuestas al profesorado de Navarra es que, al menos en el caso del alumnado de origen latinoamericano, el nivel socioeconómico no es el factor más importante, contrario a lo que otros estudios han concluido. De hecho, aunque aparece mencionado en las encuestas, al hacer el recuento estadístico resulta evidente que ni las directivas ni el profesorado lo ven como un factor preponderante. Por ejemplo, en la síntesis que hicimos de los resultados sobre los factores sociales que más influyen en el fracaso escolar según directivas y profesorado este factor se ubica en el sexto lugar. En esa síntesis, vimos que los principales factores sociales que más influyen en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano son: 1) *la estructura y estabilidad familiar*, 2) *el apoyo de la familia en casa*, 3) *las horas que pasan viendo televisión (o jugando con videojuegos)*, 4) *la calidad de la educación recibida en su país de origen*, 5) *el uso o manejo del tiempo libre* 6) *la situación socioeconómica*, 7) *las condiciones del barrio donde viven*.

De esta lista, hay tres factores (1, 2 y 6) que pertenecen al contexto familiar, de acuerdo con la clasificación que propusimos en el marco teórico; uno al contexto virtual (3); uno al contexto macro-social (4); y dos al contexto micro-social o de proximidad (5 y 7). Visto de esta manera, podemos concluir que ha sido un acierto el clasificar los factores por contextos y por otra, que, al menos a la luz de estos resultados, el contexto que más influye en la trayectoria académica de una persona es el familiar. Más allá de cualquier prejuicio, la familia sigue siendo un apoyo fundamental en la educación y formación de los más jóvenes. Aunque el término “estructura y estabilidad familiar” no nos dice exactamente cuál es la idea que directivas y profesorado tienen sobre la familia, si nos confirma que ese núcleo o espacio vital, como quiera que esté constituido, es determinante para garantizar un buen desempeño académico. Toda familia es un mundo, pero lo que ese mundo transmite a los más pequeños tiene una influencia innegable en el desempeño que un chico o chica pueda tener en la escuela, y por supuesto en su trayectoria académica a corto, mediano y largo plazo.

Otro aspecto a resaltar de estos resultados es lo referente al mal manejo del tiempo libre, muy relacionado con la variable “horas que pasan viendo televisión”, que -de acuerdo con varios expertos (Van Evra, 2004)- cuando excede un cierto límite (más de 3 a 4 horas por día), ya es una forma específica de hacer un uso inadecuado del tiempo libre y nos habla, indirectamente, de un mal control de la familia sobre este aspecto. Por lo tanto, debemos señalar que el uso del tiempo libre es, sin duda, un punto sobre el que debe ponerse especial cuidado tanto por parte de la familia como de la escuela misma.

Por otra parte, si miramos los resultados de la encuesta sobre factores sociales a los/las estudiantes, sobresalen los siguientes aspectos: 1) *Las malas amistades*, 2) *Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia*, 3) *El excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio*, 4) *La falta de apoyo en la familia*, 5) *El bajo nivel educativo con el que llegan de su país de origen*, 6) *La falta de buenas oportunidades laborales para los inmigrantes*, 7) *Ver mucha horas de televisión*, 8) *No tener un lugar adecuado donde estudiar*.

Como puede verse, en esta lista ni siquiera se menciona el nivel socioeconómico de la familia; por lo tanto, podemos afirmar que, al menos en el caso de la comunidad latina de Navarra, más que el nivel de ingresos de la familia, son otros los aspectos que influyen con más fuerza en el fracaso escolar de este colectivo.

Ahora bien, de los ocho factores mencionados en esta lista, dos pertenecen al contexto micro-social o de proximidad (1 y 2); tres al contexto virtual y de recursos materiales (3, 7 y 8); uno sólo al contexto familiar (4); y dos al contexto macro-social (5 y 6). Sorprende ver que, al menos para los y las estudiantes, el contexto familiar no es uno de los factores

más importantes. Por otra parte, el hecho de que haya dos variables del contexto micro-social y otras dos del contexto macro-social, nos dice que siempre hay factores externos a la escuela que afectan el desempeño académico, lo cual corrobora lo dicho por diversos autores sobre este tema, y además da validez a nuestra hipótesis.

Por otra parte, de acuerdo con el análisis comparativo que desarrollamos sobre los varios factores de riesgo de este colectivo, concluimos que los factores sociales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano que adelantan sus estudios de secundaria en la Comunidad Foral de Navarra son, en orden de importancia, los siguientes: 1) *El nivel educativo de los padres*, 2) *El manejo del tiempo libre*, 3) *El capital social*, 4) *La situación socioeconómica de la familia*, 5) *Los recursos de apoyo* y 6) *La estructura y estabilidad familiar*. En estos resultados, tres factores pertenecen al contexto familiar (1, 4 y 6); dos al contexto de proximidad (2 y 3) y uno al contexto de los recursos materiales (5). Contrario a lo que sucede con la primera lista, en esta el contexto más importante es el familiar, incluyendo aquí si la situación socioeconómica, aunque no como la variable más importante. Esto puede significar dos cosas: o los jóvenes no son muy conscientes del papel de la familia en su desempeño escolar o hay una distancia tal entre los jóvenes y sus familias que ellos y ellas pasan por alto el papel de sus familias en sus resultados académicos. En cualquier caso nos parece que éste es un punto sobre el que hay que trabajar, sobre todo en dos frentes: las relaciones familiares y al acompañamiento.

La diferencia en los resultados entre la opinión de los estudiantes sobre las causas del fracaso escolar y lo que nos dice el análisis que hemos hecho de su realidad, nos muestra, la complejidad del problema que estamos tratando. Debemos tener presente, eso sí, que estamos hablando de adolescentes inmigrantes, en pleno proceso de maduración, que quizá vivan, además, una realidad compleja, en una cultura que no es la suya y, que su lectura de la realidad y del contexto que los rodea está aún en plena elaboración. Esto no significa, en absoluto, que sus percepciones sobre las causas del fracaso en la escuela sean equivocadas, o que carezcan de validez. Todo lo contrario, son totalmente válidas y arrojan nuevas luces sobre la problemática del fracaso escolar en estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, debemos decir que, en realidad, los dos análisis se complementan y nos muestran cómo los diversos factores sociales propuestos en este estudio inciden en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano. De hecho, si juntamos las dos listas obtenidas y las comparamos con los 15 factores sociales que hemos analizado, vemos que los únicos factores que parecen no tener una incidencia significativa, son el estatus de ilegales y el centro docente. Sobre esto habría que decir que, al menos dentro de la comunidad latina el porcentaje de inmigrantes indocumentados en Navarra es más bien bajo y eso explica porque el estatus de ilegales no es un factor relevante. En cuanto a la composición

del centro, entendida como el conjunto total de personas que lo componen (incluyendo las familias), debemos decir que el resultado de nuestra investigación contradice, hasta cierto punto, los resultados de otros estudios. Cabe anotar que tampoco para las directivas, ni para el profesorado de Navarra -que participó en las encuestas- parece ser un factor preponderante. Ahora bien, debemos tener presente que la incidencia de la composición social del centro en el fracaso escolar suele medirse con otros parámetros, y bajo modelos estadísticos usualmente más complejos. Pero esto no quiere decir que nuestro resultado carezca de validez, por el contrario, sirve para reflexionar sobre este factor y mirarlo desde otra perspectiva.

En lo relacionado con los *factores culturales*, la lectura de los resultados obtenidos en las respectivas encuestas a directores/as y a profesores/as, nos muestra claramente cómo el capital cultural y la edad de ingreso -con los consecuentes problemas de adaptación cultural- son los factores que se perciben como los que tienen mayor incidencia en el fracaso escolar de este colectivo. En menor grado están la desconfianza cultural, la cultura familiar y la discriminación sufrida por los prejuicios y estereotipos. De manera puntual, al comparar los resultados de las encuestas sobre factores culturales, las variables que más sobresalen como causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos/as son: 1) tienen una escasa cultura general, 2) son poco asiduos a las bibliotecas, 3) han llegado con más de 11 años a Navarra, 4) muestran poco interés por temas como la historia la filosofía o la literatura, 5) tienen problemas para adaptarse al sistema educativo español, y 6) sus familias no tienen hábitos de lectura ni los animan a leer, 7) creer que tienen pocas posibilidad de éxito por el hecho de ser latinos/as, 8) tienen un bajo nivel de lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. Como puede verse, de estas ocho variables, cuatro corresponden al capital cultural (1, 2, 4 y 8), una a la cultura familiar (6), una a la edad (3), una a la adaptación cultural como tal (5), otra a la desconfianza cultural (7) y una al lenguaje (8). Esta última es una variable válida tanto para el factor “capital cultural”, como para el factor “lenguaje”. Además, aunque la edad es señalada en sí misma como causa del fracaso escolar, recordemos que la llegada tardía influye de manera directa en los problemas de adaptación cultural, es decir que en cierto sentido, hay dos las variables relacionadas con el mismo factor.

En cuanto a las respuestas de los y las estudiantes con respecto a estos factores culturales, vemos que ellos y ellas perciben en total 8 variables, a saber: a) que el padre o la madre no controlen a sus hijos o hijas, b) tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela, c) leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc., d) pertenecer a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes, e) la edad de ingreso al sistema educativo español, f) sentirse discriminado por ser *suramericano*, g) sentirse discriminado por la condición social.

De estas variables, una hace referencia a la cultura familiar (a), dos a las actitudes de oposición cultural (b y d), una al capital cultural (c), una a la edad como tal (e) y dos a los prejuicios y estereotipos. Curiosamente, las variables relacionadas con los prejuicios y estereotipos fueron señaladas por prácticamente el mismo porcentaje de alumnos y alumnas (62,4% y 62,0%, respectivamente). Desde nuestro punto de vista, esto refleja cómo la condición de inmigrante y la condición social son dos factores íntimamente relacionados, que en el imaginario colectivo se perciben casi como una condición indisoluble que, como y lo hemos señalado, puede llegar a afectar el rendimiento académico de los más jóvenes. Al revisar las diferentes variables mencionadas en la encuesta, puede observarse que de todos los factores culturales propuestos, el único que no aparece es el de la identidad cultural. Desde nuestro punto de vista, esto no significa que no influya en el fracaso escolar de este alumnado, sólo que su influencia no se percibe como algo tan determinante.

Haciendo una lectura transversal de las tres encuestas relacionadas con este tema, podemos decir que los factores culturales que más influyen en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano que estudian en Navarra son: 1) las actitudes de oposición cultural, 2) el capital cultural, 3) la edad y la adaptación cultural, 4) los prejuicios y estereotipos, 5) la cultura familiar, y 6) la desconfianza cultural. Por lo tanto, podemos afirmar que de los ocho factores culturales propuestos en esta tesis, los únicos que parecen no tener una incidencia determinante son el lenguaje y la identidad cultural, mientras que los que más influyen son, sin duda, el capital cultural, y la edad de ingreso al sistema educativo, con los problemas de adaptación cultural y escolar que ello implica.

En síntesis, la cultura, expresada y medida mediante diversas variables, si influye en el desempeño académico del alumnado inmigrante y, en los casos más críticos, puede influir en el fracaso escolar. Por los resultados obtenidos es evidente que de los factores propuestos el que más incidencia puede tener en este caso particular del alumnado latinoamericano es el capital cultural. Pero este capital cultural, ciertamente no es un factor aislado, sino que está relacionado directamente con otras variables, especialmente con tres que fueron señaladas en este estudio tanto por las directivas y el profesorado como por los mismos estudiantes, como son: el nivel educativo con el que vienen de su país de origen (nación de procedencia), el nivel educativo de los padres y la cultura familiar, en especial en lo que tiene que ver con los hábitos de lectura de los progenitores y la responsabilidad que le inculcan a los chicos y a las chicas en su casa.

Todo lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que la primera hipótesis planteada es cierta, ya que según los resultados obtenidos en este estudio, existen tanto factores sociales como culturales que, efectivamente, influyen en el fracaso escolar de alumnos y alumnas inmigrantes, en particular de aquellos y aquellas de origen latinoamericano. Podría

hacerse una comparación con los factores que más influyen en el fracaso escolar de los autóctonos y, muy seguramente, encontraríamos algunas diferencias.

8.2 Respuestas a la segunda hipótesis

La segunda hipótesis que planteamos en la introducción era: *De acuerdo con las normas y los objetivos del sistema educativo de Navarra, los programas especiales de acogida, acompañamiento y refuerzo escolar deberían contribuir a mejorar el desempeño académico y a culminar con éxito la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, los resultados de los últimos años nos muestran que esos programas de apoyo -que funcionan actualmente en la Comunidad Foral de Navarra- no ofrecen el soporte efectivo como para lograr disminuir sustancialmente el porcentaje de fracaso escolar, tanto dentro del alumnado inmigrante, como del alumnado autóctono.*

Tanto las estadísticas como los resultados de las encuestas y de las entrevistas nos dicen que el problema del fracaso escolar entre el alumnado latinoamericano existe, es complejo y aunque no sea particularmente elevado, es significativo y el hecho de que se mantenga es una señal evidente de que los programas actuales no están respondiendo a las necesidades de estos estudiantes. Pero al hablar del apoyo que necesitan los alumnos y las alumnas inmigrantes, no sólo debemos enfocarnos en el fracaso escolar sino también en el bajo rendimiento académico, ya que este segundo aspecto es un componente importante del primero, se da en mayores proporciones y es aún más evidente.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, todo lo expuesto en el primer epígrafe, con respecto a la primera hipótesis, es también válido para esta segunda hipótesis, pero no es suficiente. En primer lugar hemos de enfatizar en dos aspectos, mencionados por los tres grupos encuestados, que corroboran la necesidad de un apoyo más efectivo, y son los siguientes: la baja preparación con la que llegan los alumnos y las alumnas latinos/as, y el bajo nivel académico que caracteriza a los sistemas educativos latinoamericanos, en especial de los países contemplados en este estudio, tales como Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana. Estas dos variables, aunadas al bajo capital cultural, entendido en el sentido en el que lo entienden Bourdieu (1986; 1997) y Dimaggio (1982), evidencian que hay un desfase entre lo que el sistema exige y lo que ellos y ellas pueden dar, no tanto por falta de capacidades, sino sobre todo por una falta de formación, y por carecer de un apoyo más personalizado y enfocado en sus necesidades.

Es innegable que la base del *capital cultural* de cualquier persona, sea hombre o mujer, se adquiere fundamentalmente en la familia, y eso, sin duda, crea diferencias importantes entre unos estudiantes y otros. No es lo mismo nacer en una familia con escasos hábitos

de lectura, con pocos libros en casa, sin gusto por el arte o por la música clásica, que nacer en una con las condiciones opuestas. De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, podemos decir que un porcentaje significativo del alumnado latinoamericano que cursa sus estudios de secundaria en Navarra pertenece al primer grupo. Aunque sabemos que tener condiciones favorables en este aspecto no garantizan necesariamente el éxito o el fracaso escolar, el no tenerlas sí representa un obstáculo para lograr buenos resultados académicos y destacarse en el ámbito de la escuela. Desde nuestro punto de vista, el capital cultural adquirido en el seno de la familia incide tanto en la actitud hacia la escuela y hacia el aprendizaje, como en el desempeño académico. El gusto por la cultura y por el conocimiento no es algo que se adquiera como una herencia genética, sino que se desarrolla a lo largo de la vida y en ello las experiencias de los primeros años, en el contexto familiar, son fundamentales (experiencias tales como el desamparo, la desestructuración familiar y otras historias emocionales, que no las tratamos, pero están ahí). Decimos que el capital cultural puede afectar el desempeño académico no sólo por su relación directa con el conocimiento que una persona pueda tener o no, sino porque además, la escuela normalmente evalúa a todos y a todas de la misma manera, y lo hace tomando como referencia el capital cultural de los más favorecidos. Y como en últimas, el fracaso escolar se produce en buena medida porque los resultados en esas evaluaciones no son los adecuados, podemos inferir que efectivamente el capital cultural de la familia y su clara influencia en el capital cultural de cada estudiante, sí puede incidir, y de hecho lo hace, en los resultados que él, o ella, pueda tener en dichas evaluaciones.

Otro factor muy importante es, sin duda, el *contexto familiar*, en todos los aspectos analizados. Tanto las investigaciones socioeducativas como la experiencia cotidiana de muchos y muchas docentes constatan el papel fundamental de la familia en el desempeño académico de los chicos y las chicas que cursan primaria o secundaria. En este estudio hemos resaltado cuatro aspectos del contexto familiar, como son: la estructura y estabilidad familiar, el acompañamiento, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico de la familia. Adicionalmente, dentro de los factores culturales también hemos analizado otros aspectos de la familia como son: los hábitos de lectura, la cultura escritural y la delegación de responsabilidades. El hecho de que dentro de la familia se den tantas variables para analizar, pone en evidencia la complejidad de este contexto y manifiesta su relevancia en los procesos educativos. No es exagerado afirmar que la suma y resta de las diversas variables estudiadas incide, necesariamente, en el desempeño académico de un chico o de una chica. Como bien se sabe el ser humano es un ser relacional y esas relaciones lo afectan, de una u otra manera, a veces positivamente, otras no tanto. Y, por supuesto, esto sucede, de manera mucho más notoria con las relaciones familiares, las cuáles están condicionadas, como ninguna otra, por todos los factores que hemos mencionado aquí. De acuerdo con los

resultados de este estudio podemos entonces afirmar que no sólo son la estructura y la estabilidad familiar o el nivel socioeconómico de la misma, lo que más incide en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano, sino la sinergia de todas las variables, tanto las sociales como las culturales, analizadas en esta investigación. Entenderlo resulta fundamental para determinar, desde una perspectiva más global, el tipo de apoyo que pueda necesitar o no un estudiante, sea chico o chica, de alguno de los países que hemos considerado en el presente estudio.

En lo relacionado con el *contexto macro-social*, tenemos también diversos aspectos que reclaman respuestas tanto de la escuela como de la sociedad misma. Los dos aspectos más importantes de este contexto son la nación de procedencia y las oportunidades laborales para los inmigrantes. Dentro del primer factor, la variable más significativa, en lo que al alumnado latinoamericano se refiere, es la del nivel educativo con el que llegan a España, nivel que depende, como es obvio, de la calidad de educación que hayan recibido en su país de origen - sobre lo cual ya hemos hablado anteriormente - y del contexto sociocultural en el que crecen. En cuanto al segundo aspecto, cabe señalar que el 58,8% de los y las estudiantes encuestados perciben que la falta de oportunidades laborales, en particular para la comunidad latina, puede influir en el fracaso escolar de algunos y algunas estudiantes de este colectivo. Es, sin duda, un porcentaje significativo que nos permite afirmar que este factor si puede incidir en el desempeño académico de un buen número de inmigrantes que, ante el panorama incierto del futuro, pierde interés por el estudio, con las consecuencias que ello suele acarrear, entre otras la posibilidad de sufrir un fracaso escolar. Este porcentaje coincide, o por lo menos es bastante cercano, al de los y las estudiantes que piensan que las oportunidades laborales para los inmigrantes son limitadas; dicho porcentaje fue del 50,8%, contra un 49,2% que piensan que no es así. Creemos que la casi paridad en los resultados entre estas dos últimas opciones nos muestra que dentro de la población joven latinoamericana hay un desconocimiento sobre la situación laboral de la población inmigrante en Navarra o que simplemente no hay un acuerdo sobre el tema. Esto es algo que habría que corroborar mediante un estudio detallado sobre cómo y porqué se han formado estas opiniones, y contrastarlo con un estudio comparativo de los salarios para autóctonos e inmigrantes en diferentes actividades laborales. En cualquier caso, con base en los resultados obtenidos en nuestra investigación, podemos afirmar que la similitud de los porcentajes entre aquellos que ven la falta de oportunidades laborales como un factor que incide en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano y aquellos que piensan que las oportunidades laborales para los inmigrantes en Navarra son limitadas, nos confirma que este factor social si puede tener un cierto peso, aunque no sea decisivo, en la desmotivación que algunos y algunas jóvenes adolescentes puedan sentir hacia el estudio, y como consecuencia de ello puede inducir, en ciertos casos, al fracaso escolar.

Ahora bien, para contrarrestar los efectos de las malas –o por lo menos no tan buenas– bases educativas que algunos y algunas suelen traer y, de igual manera, para contrarrestar o disminuir los efectos del ámbito de las oportunidades laborales, es claro que la escuela debe implementar programas de apoyo más efectivos que brinden al alumnado herramientas pedagógicas para desarrollar un verdadero aprendizaje autónomo y sentirse más seguros, o más seguras, de sus propias capacidades para responder ante las exigencias de la escuela y, más adelante, del mercado laboral.

Otro factor que debe tenerse en cuenta al hablar de programas de apoyo para alumnado inmigrante es, sin lugar a dudas, lo relativo al *lenguaje*. Cabe anotar eso sí que la incidencia del lenguaje en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano, específicamente en el contexto español, es un factor que no ha sido bien tomada en cuenta, ya que existe una creencia social generalizada de que por hablar el mismo idioma no hay problemas de comunicación ni de comprensión. Pero la experiencia de los y las docentes así como de los y las estudiantes latinos/as demuestra lo contrario. De hecho, así lo hicieron notar varios y varias de los directores, profesores y estudiantes que participaron en nuestra investigación, quienes subrayaron cómo las diferencias en el lenguaje efectivamente constituyen, en ciertas ocasiones, un obstáculo en la comunicación. Es verdad que la raíz del idioma es la misma, pero en cada cultura ha adquirido sus propias características y desconocerlas lleva a confusiones, a malos entendidos e incluso a errores profundos que pueden ocasionar serios problemas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, problemas que luego se manifiestan en los bajos resultados académicos y, en ciertos casos, llevan en últimas al fracaso escolar. Por otra parte, no podemos desconocer que en las familias de bajo nivel socioeconómico, normalmente se da un uso pobre del lenguaje, tanto en el vocabulario como en la construcción gramatical (Estebaranz & Mingorance, 1995, p. 420), lo que a la postre no favorece la adecuada comprensión y apropiación del tipo de lenguaje que suele usarse en la escuela, donde, además, la dificultad o complejidad del mismo crece a medida que se sube de nivel. No podemos olvidar que el lenguaje es el principal vehículo para comunicar y comprender las ideas; si un estudiante tiene aunque sea leves dificultades en el uso adecuado del lenguaje, ello necesariamente afecta sus aprendizajes y, por consiguiente, su desempeño académico. Este es, por lo tanto, un aspecto prioritario sobre el que debe trabajarse para garantizar un mejor desempeño académico, no sólo del alumnado inmigrante, sino de todo el alumnado en general.

Por último, queremos subrayar algunos aspectos específicos de la *cultura familiar en relación con la escuela*, adicional a lo que ya hemos dicho sobre el contexto familiar. Recordemos que desde la perspectiva de los factores culturales, al hablar de cultura familiar en relación con la cultura de la escuela y más específicamente en relación con el fracaso escolar

nos referimos, de manera general, al *conjunto de costumbres, estilos, creencias y valores que determinan la dinámica de una familia, esto es sus propias formas de ser, saber y hacer, que a su vez influyen en los comportamientos y actitudes de cada uno de sus miembros*. No es exagerado afirmar que esas costumbres y creencias, así como esos valores y estilos de vida son los que marcan ya desde la infancia las relaciones con la escuela y por consiguiente influyen en la trayectoria escolar de un individuo. En algunos casos esa influencia puede ser positiva y en otros en cambio puede ser negativa, incluso, muy negativa. Dado que son muchos los aspectos que constituyen lo que llamamos *cultura familiar*, para los objetivos específicos de esta investigación decidimos enfocarnos en tres variables que suelen marcar una diferencia importante entre aquellos que tienen éxito en la escuela y aquellos que no. Dichas variables fueron: los hábitos de lectura (o cultura lectora), la cultura escritural y la delegación de responsabilidades. Como lo anotamos en la fundamentación teórica, sabemos que estas variables no son las únicas, pero al menos son medibles y, lo que es más importante, todas ellas están directamente relacionadas con los principales objetivos de la escuela. Si tenemos en cuenta que tanto la lectura como la escritura son las principales estrategias de aprendizaje usadas por los sistemas escolares contemporáneos, un chico o una chica cuya familia no le sepa inculcar y desarrollar estos hábitos, posiblemente no obtendrá muy buenos resultados académicos. Aunado a estos hábitos esta la responsabilidad para cumplir con los deberes escolares, responsabilidad que obviamente no se hereda sino que se va construyendo desde la infancia, y la interiorización o no de la misma depende en gran medida de cómo ese aspecto tan importante se maneje en casa; cuando un estudiante no desarrolla adecuadamente ese sentido de la responsabilidad, puede fácilmente desentenderse de sus deberes escolares y no estudiar con disciplina para las evaluaciones, con las consabidas consecuencias que ello provoca en términos de sus resultados. En pocas palabras, cuando no hay buenos hábitos de lectura, ni de escritura en la familia, y cuando los padres o las madres no saben ejercer una adecuada autoridad sobre sus hijos e hijas para inculcarles el sentido de la responsabilidad, entonces hay un terreno abonado para precipitar un posible fracaso escolar. De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, es un hecho que estas circunstancias se presentan en varias familias latinoamericanas que viven en Navarra y por lo tanto es necesario tomar medidas que contrarresten el efecto negativo de estas variables.

De todo lo dicho hasta aquí, podemos concluir que las características propias de muchas de las familias latinoamericanas que viven en Navarra, tales como el bajo nivel socioeconómico, el bajo nivel educativo de los progenitores, el acompañamiento no siempre adecuado de las familias con sus hijos e hijas, los malos hábitos de lectura y la pobre cultura escritural, entre otras, hacen que este alumnado presente un alto grado de vulnerabilidad, o en otras palabras un grado considerable de riesgo hacia el fracaso escolar. Desde nuestro

punto de vista y a la luz de los datos obtenidos en este estudio, podemos afirmar que las familias latinoamericanas presentan -tanto a nivel social como a nivel cultural- ciertas falencias que no favorecen el buen desempeño de sus hijos e hijas en un contexto como el de Navarra en el que, además de las diferencias curriculares con respecto a los países latinoamericanos mencionados, se fomenta más el trabajo independiente -incluso desde primaria y más aún en secundaria-, con poco apoyo por parte de profesores y profesoras. Y este aspecto es crucial, ya que los y las jóvenes latinoamericanos/as, en especial aquellos y aquellas que llegan con más de 10 u 11 años a España, vienen con una disciplina de trabajo diferente a aquella a la que están acostumbrados los jóvenes españoles, y suelen esperar mayor ayuda y orientación por parte del profesorado. Por lo tanto, si se quiere evitar el riesgo de fracaso escolar dentro de este colectivo, y teniendo en cuenta todas estas circunstancias, sería necesario brindarles un apoyo socioeducativo adecuado tanto a los y las jóvenes implicados, como a sus familias.

En síntesis, podemos afirmar que, efectivamente, desde la perspectiva de los factores sociales y culturales analizados en esta tesis, los y las estudiantes de origen latinoamericano no tienen todas las herramientas necesarias para afrontar con éxito sus estudios de secundaria en los institutos de Navarra y que, por lo tanto, necesitan un apoyo pedagógico para mejorar su desempeño y aumentar sus posibilidades no sólo de obtener el título de graduados, sino de llegar lo más lejos posible en su trayectoria académica. En otras palabras, los diversos factores sociales y culturales que inciden en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano nos dicen que las circunstancias externas que suelen rodear a estos chicos y chicas requieren de una respuesta especial por parte de los centros e institutos para contrarrestar el efecto, con frecuencia negativo, de esos factores.

Creemos que el persistente bajo rendimiento de este alumnado pone en evidencia que los programas de orientación y apoyo que actualmente ofrece la Comunidad Foral de Navarra (u otras comunidades) no son suficientes, sino que se requieren programas de acogida y de refuerzo académico más sólidos y eficaces. Además, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias de este colectivo, debemos señalar que estos programas de acogida no deben ser sólo para los y las jóvenes, sino también para sus familias. Y dentro del alumnado latinoamericano un grupo importante que requiere de estos programas especiales de acogida y de apoyo es el conformado por aquellos y aquellas estudiantes que llegan a Navarra con más de 10 años de edad, que como hemos visto es un factor que incide significativamente en el fracaso escolar de este colectivo y no sólo por los problemas de adaptación que puedan tener, sino porque, más que otros grupos, su formación académica puede ser, en muchos casos, más deficitaria que la que traen aquellos y aquellas jóvenes que ingresan al sistema educativo de Navarra con edades inferiores. En otras palabras, son jóvenes que tienen más años de formación en un sistema diferente, con ciertas desventajas con

respecto al sistema educativo español, y tienen más arraigados unos malos hábitos de estudio y, probablemente, poca autonomía, sobre todo para afrontar las exigencias académicas de los centros e institutos de Navarra.

8.3 Respuestas a la tercera hipótesis

La tercera hipótesis que planteamos era: *Las escuelas de Navarra, no obstante su calidad educativa, no ofrecen a los alumnos y las alumnas de secundaria de origen latinoamericano un espacio inclusivo en el que puedan desarrollar sus diversas capacidades y obtener un adecuado reconocimiento de las mismas. Esta situación propicia el bajo rendimiento académico de este alumnado y un porcentaje significativo de fracaso escolar dentro de este colectivo, lo que, por otra parte, pone en evidencia las falencias del sistema para dar una respuesta más adecuada a la diversidad cultural.*

Vivir como inmigrante en un país, cualquiera que éste sea, es una condición que determina y configura en gran medida la cotidianidad de las personas que, por una u otra razón, han tenido que dejar su país de origen y radicarse en otro ya sea de manera temporal o definitiva. Como lo afirma Baráibar (2005, p. 31), “un inmigrante es *siempre* un inmigrante (...) Se sigue siendo inmigrante aunque pasen años y años del establecimiento definitivo en otro lugar”. Y esa condición marca inevitablemente, en unos países más que en otros, la trayectoria vital de cualquier inmigrante, sea hombre o sea mujer.

Aunque en principio, un porcentaje considerable del alumnado (el 60,4%) manifestó no haberse sentido discriminado por ser latinoamericano, y un 56,8% señaló que el sentirse discriminado no afecta el rendimiento académico, al preguntárseles por las principales causas del fracaso escolar, un 62,4% del alumnado señaló como factor de riesgo el sentirse discriminado por ser latinoamericano y un 62% el sentirse discriminado por la condición social. Estos resultados, aparentemente contradictorios nos muestran que aunque la discriminación no sea siempre explícita sí se da en la cotidianidad de la vida escolar —y también por fuera de la escuela— y puede afectar el rendimiento de los alumnos y las alumnas inmigrantes de origen latinoamericano.

Como lo hemos señalado en este estudio, *los estereotipos y los prejuicios culturales*, son ideas no bien fundamentadas que involucran las emociones, el pensamiento y los comportamientos de las personas, tanto de quienes los emiten, como de quienes los sufren. En otras palabras son ideas más bien irracionales que se crean a lo largo del tiempo y marcan —a veces más, a veces menos— la visión que un sujeto, hombre o mujer, puede tener del mundo y en particular de otras personas procedentes de un país o cultura distinta de la suya, y así mismo marcan las relaciones de unos con otros. Y esto es algo que sucede con

cierta frecuencia en los países europeos –más que en Estados Unidos o en Asia- y todavía más ahora con los efectos adversos que han traído la crisis económica y los actos terroristas perpetrados por pequeños grupos de fanáticos religiosos. Son dos factores que, sin duda, afectan el ánimo de las personas autóctonas y su percepción sobre los inmigrantes a quienes se les ve, más que antes, como una amenaza ya sea por el tema laboral, o por el tema de la seguridad nacional.

En el caso particular de los y las jóvenes latinoamericanos/as, podemos decir que un buen número de españoles y españolas –quizá más los que están por fuera de la escuela que los propios docentes- los ven como chicos y chicas poco estudiosos/as, poco cultos/as, con pocas capacidades para las cuestiones académicas y, en algunos casos, como personas agresivas. Estas ideas necesariamente menoscaban, quizá inconscientemente, las relaciones con las personas de la comunidad latina y generan en ellas una sensación de inferioridad que afecta, a veces menos, a veces más, la autoestima; en el caso de los más jóvenes dichas ideas los puede llevar a desengancharse progresivamente de la escuela, lo que se manifestará en un claro desinterés por el estudio o, en los casos más críticos, abandonando prematuramente la escuela. Teniendo en cuenta además que un porcentaje significativo de los latinos y las latinas que estudian en los centros navarros suelen ser jóvenes con bajo nivel socioeconómico y sociocultural, la influencia de estos prejuicios sobre su autoestima puede llevarlos, perfectamente, a creer que en realidad no son capaces, que no dan la talla, perpetuarse así en un bajo nivel académico, y luego desembocar en un fracaso escolar.

Queremos enfatizar en el hecho de que la discriminación quizá no es completamente explícita y por lo tanto resulta más difícil medir sus efectos a largo plazo, de manera especial en lo relacionado con el desempeño académico del alumnado latinoamericano. Pero aunque no sea completamente explícita se da. A nivel laboral, por ejemplo, es un hecho que un porcentaje significativo de los inmigrantes latinoamericanos desempeñan trabajos no cualificados o de baja cualificación, trabajos que, en muchos casos, los navarros no quieren o no están dispuestos a hacer. Eso, como sabemos ya crea una desventaja tanto para las familias como para los jóvenes estudiantes. Por otra parte, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, podemos afirmar que la dinámica social y cultural de una comunidad como Navarra, hace que muchos jóvenes latinos/as ni siquiera contemplen la posibilidad de ir a la universidad, a algunos/as les basta con terminar la educación secundaria obligatoria y luego salir a trabajar, mientras que para otros y otras la aspiración es hacer un curso de formación de grado medio o, en el mejor de los casos, de grado superior. Y al menos por ahora, estamos seguros que difícilmente encontraríamos a un latino o una latina en un alto cargo directivo de una empresa, u ocupando un puesto sobresaliente en una universidad, ya sea como estudiante o como docente. Tal como lo afirma Van Dijk (2003,

p. 27), aunque en España la discriminación no sea tan explícita, lo cierto es que “las consecuencias para los inmigrantes no son necesariamente menos graves, como se pone de manifiesto en el ámbito laboral (dificultad para conseguir o mantener el empleo y para ascender), en el alojamiento, bienestar social, trato de los niños inmigrantes en la escuela y, en general, en las conductas de los miembros del grupo dominante que marginan la inmigración o la tachan de problemática”.

¿Pero existe discriminación en los centros e institutos? En principio, de acuerdo con los resultados estadísticos, podríamos decir que no, al menos no de manera tan notoria; y sin duda, no se presenta con la misma intensidad en todos los centros o institutos. Sin embargo, a nivel general hay unos estereotipos que, de una u otra manera, marcan la labor docente y afectan, silenciosamente, el desempeño académico del alumnado de origen latinoamericano. Podemos decir que, por lo general, los profesores y las profesoras de la Comunidad Foral de Navarra aprecian a los y a las estudiantes latinos, pero al mismo tiempo es cierto que el alumnado latinoamericano no se destaca por ser el mejor, como sí lo hacen, algunos y algunas estudiantes provenientes de países del Este Europeo. De acuerdo con nuestra observación, los alumnos y las alumnas de origen latinoamericano no se destacan por dos motivos: en primer lugar porque no tienen buenos hábitos de estudio, y en segundo lugar por el llamado efecto Pigmalión –sobre el que hablamos ya en el capítulo 4– ya que tanto el profesorado, como personas externas a la escuela, creen que los y las estudiantes latinoamericanos no son muy buenos estudiantes y es tal la fuerza de este pensamiento que efectivamente se cumple en muchos casos.

Por otra parte, ciertos comentarios puntuales hechos por los estudiantes, tanto en las encuestas como en las entrevistas, nos dicen claramente que algunos y algunas de ellos sí se han sentido discriminados y que eso, como era de esperarse, ha afectado su desempeño académico. De hecho, ante la pregunta (abierta) sobre qué otros factores piensa que influyen en el fracaso escolar, hubo algunas respuestas muy claras en relación con este tema (19 en total), como por ejemplo las siguientes: [otra causa del fracaso escolar es] “la discriminación por parte de los profesores. Apartan a los alumnos en otro grupo de apoyo cuando no lo necesitan o porque creen que no pueden llegar al nivel requerido”; “pues yo creo que también puede ser la discriminación hacia nosotros, por el hecho de venir de un país de fuera”; “que algunos de los profesores no les dan la mayor importancia a estudiantes latinoamericanos”; “el racismo de las personas del país”; “la marginación, sentirse excluido”; “el sentirse excluido crea una especie de rechazo hacia el colegio, algunos no quieren ir porque se sienten mal”; “la discriminación de los compañeros o las burlas”. Cabe anotar además que de los 19 comentarios que aparecen en las encuestas, relacionados con este tema, 9 corresponden a estudiantes de centros concertados y 10 a estudiantes de institutos.

Por otra parte, el tema de la discriminación también se puso en evidencia durante las entrevistas, aunque en esa instancia los comentarios relacionados con este aspecto fueron más notorios entre los y las estudiantes del instituto, que entre aquellos y aquellas del colegio concertado. En síntesis, podemos afirmar que, aunque el porcentaje de quienes han señalado la discriminación como una causa del fracaso escolar no es muy alto, podemos afirmar que efectivamente esta existe y que sin duda afecta la actitud y el desempeño de quienes la sufren.

Pero la discriminación, tal como la hemos descrito en los párrafos anteriores, no es el único factor que afecta la inclusión del alumnado latinoamericano. También está el sistema en su conjunto y las prácticas pedagógicas de algunos y algunas docentes que no logran responder a las necesidades y a las expectativas de los chicos y chicas provenientes de estos países y menos aun cuando han llegado con más de 10 u 11 años a Navarra. De hecho, de acuerdo con las entrevistas grupales que realizamos en la última fase de nuestra investigación, algunos y algunas estudiantes manifestaron que no sólo se han sentido rechazados por algunos docentes por el hecho de ser inmigrantes, sino que además en más de una ocasión no han recibido el apoyo pedagógico que ellos y ellas requieren, o simplemente observan impotentes que sus dudas o sus preguntas sobre uno u otro tema no son tenidas en cuenta. Son estudiantes que, por sus condiciones sociales, por su cultura y por el sistema educativo del que vienen, sienten que el profesor o la profesora es la persona que puede y debe apoyarlos en su proceso de aprendizaje.

Ya para terminar, queremos señalar que la discriminación, producto de los prejuicios y estereotipos, da como resultado actitudes tanto de desconfianza como de oposición cultural en el alumnado inmigrante de origen latinoamericano. Actitudes que, por otra parte, son fácilmente observables tanto dentro como fuera de la escuela. Si bien los resultados del presente estudio no nos permiten precisar, al menos estadísticamente hablando, cuáles son las actitudes más frecuentes, ni tampoco la proporción en que se dan dentro de este alumnado, lo que sí podemos decir es que, sin lugar a dudas, hay tanto alumnos latinos como alumnas latinas que presentan dichas actitudes y que es un tema que la escuela y la sociedad debe afrontar y tomar en consideración para tomar medidas no sólo que eviten dichas actitudes, sino sobre todo que propicien la integración y el interés por el aprendizaje. No importa que, al menos en Navarra, el porcentaje del alumnado que presenta estas actitudes de oposición y desconfianza cultural sea bajo, lo que importa es enfocarse en la necesidad de enganchar a todo el alumnado, de brindarles a todos y a todas nuevas y mejores oportunidades. No podemos negar que es un reto más para el profesorado, para los institutos y para las políticas educativas, pero es necesario asumirlo, para bien de toda la comunidad.

8.4 *Respuestas a la cuarta hipótesis*

La cuarta hipótesis que planteamos era: *La homogeneización del currículum escolar a nivel general en España propicia la exclusión de ciertos grupos sociales, como el de los inmigrantes latinoamericanos, y genera asimismo la persistencia de unos porcentajes de fracaso escolar, a nivel nacional, cercanos a un 30%, lo que no es admisible en un contexto como el de la Unión Europea, donde el porcentaje promedio de fracaso escolar está en el 15%*.

En relación con el tema del currículum, en términos generales, los argumentos que expusimos con detalle en la segunda hipótesis son igualmente válidos para ésta, aunque con una lectura ligeramente diferente y, por supuesto, más enfocada en el aspecto del currículum homogeneizado y academicista que caracteriza al sistema educativo español. Aun conociendo en profundidad, como lo hemos expuesto en esta tesis doctoral, la importancia que tienen los factores sociales y culturales en el ámbito educativo y, dentro de éste, en la problemática específica del fracaso escolar, no podemos desconocer la responsabilidad que la escuela, o mejor el sistema educativo, tiene –de manera particular en España– sobre los preocupantes resultados que cada año muestran las estadísticas emitidas por los entes gubernamentales encargados.

Dentro de los elementos directamente relacionados con el sistema educativo que podríamos analizar en relación con los altos porcentajes de fracaso escolar que se dan en España, uno de los más importantes es, sin duda, el currículum, el cual mencionamos en varios apartados de esta tesis. Además, desde la perspectiva de la calidad educativa como objetivo político y pedagógico, no basta simplemente con proponer medidas para evitar el fracaso escolar, es necesario enfocarse más en subir el nivel académico de todos los estudiantes, sin importar su procedencia, lo cual implica, entre otras cosas, una revisión del currículum. Como lo anota Gimeno Sacristán (2005, p. 67), la persistencia del fracaso escolar, junto con otros problemas sociales y educativos de la actualidad, es un elemento que nos dice que “la escuela no ha cumplido todo su programa” y por lo tanto, “sus prácticas deben ser revisadas”. Y, como sabemos, esas prácticas están marcadas por los parámetros y las exigencias del currículum establecido. Por tanto, si se han de cambiar las prácticas, es necesario hacer cambios al currículum.

¿Pero cómo debe ser el currículum que ayude no sólo a evitar el fracaso escolar, sino a subir el nivel educativo, específicamente, en España? Como lo han señalado Coll & Martín (2006, p. 6), el ya antiguo debate sobre cuáles deben ser los aprendizajes básicos para todo

individuo refleja cada vez más una tensión entre dos aspectos “que parecen orientarse en direcciones opuestas”. El primer aspecto hace referencia a “la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículum de la educación básica” (*ibid*), contenidos que deben tomar en cuenta de manera especial “el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc.” (*ibid*). El segundo aspecto que se contrapone en parte al primero consiste en la valoración cada vez más extendida en el profesorado de muchos países de acuerdo con la cual “es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos vigentes” (*ibid*). Esta valoración conduce a “una revisión del currículum en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje” (*ibid*). Sin lugar a dudas esta disyuntiva y la necesidad de encontrar un punto de equilibrio constituyen un reto para el sistema educativo, para los centros y para el profesorado, pero si se quiere lograr una verdadera educación inclusiva y de calidad es necesario asumirlo y tomar las medidas necesarias para llevar a cabo los cambios que los más jóvenes y la sociedad en general reclaman con urgencia.

De lo anterior se deduce que en un contexto multicultural como el de España, los cambios que requiere el currículum actual deben tomar en cuenta al alumnado inmigrante tanto en lo referente a sus conocimientos como a sus características sociales y culturales, pues como dijimos en el primer capítulo el currículum debe ir más allá de lo puramente académico, y “atender criterios de carácter social, ético, político, culturales” (Abdala, 2007, p. 20), para poder así garantizar una formación integral y una mayor igualdad en la distribución del conocimiento. Pero además esos criterios deben tener en cuenta no sólo a la cultura dominante sino a las demás culturas que hacen parte constitutiva de la sociedad en la que la escuela esta inmersa.

Un primer aspecto que nos alerta sobre la incidencia del currículum en el fracaso escolar del alumnado inmigrante, más específicamente en el alumnado de origen latinoamericano, es lo relacionado con las altas tasas de repetición de curso. De acuerdo con los resultados que obtuvimos en la encuesta sobre factores sociales (EST2), más del 60% de los y las estudiantes de origen latinoamericano han repetido al menos un curso desde su llegada a España. Por lo que hemos visto en esta investigación, podemos decir que esta tendencia a repetir curso por parte del alumnado latinoamericano se debe, en parte, a la formación con que estos jóvenes llegan de su país de origen, aspecto que sobresale tanto en las respuestas de directores/as y profesores/as, como de los mismos estudiantes. Y dicha formación tiene mucho que ver con las diferencias entre el currículo de España y los

de los países de origen de donde proceden los jóvenes sobre los que hemos centrado nuestro estudio.

En segundo lugar, los directores y las directoras, al igual que el profesorado y los mismos estudiantes destacaron como un factor que incide en el fracaso escolar, la falta de esfuerzo y motivación hacia el estudio, aspecto, pensamos nosotros, directamente relacionado con la distancia que estos/estas jóvenes sienten con respecto a los temas que deben ver en el instituto, los cuales seguramente carecen de todo significado para ellos y ellas. Más aún si tenemos en cuenta que el currículum actual tiende a reducir la diversidad “imponiendo la uniformidad de la cultura establecida” (Aguilar, 1998, p. 14). Esto se hace evidente en asignaturas como Ciencias Sociales en la que las culturas latinoamericanas suelen aparecer como culturas de menor rango y eso si aparecen.

En tercer lugar está el factor del bajo capital cultural que suele caracterizar a los jóvenes procedentes de algunos países de América Latina tales como Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y República Dominicana. En relación con este aspecto, pensamos que lo dicho ya en la segunda hipótesis es igualmente válido para esta. Sin embargo en lo referente específicamente a esta cuarta hipótesis debemos subrayar que este bajo capital cultural se hace más evidente por el tipo de currículum que se maneja en los centros e institutos españoles, el cual no suele tomar en consideración la diversidad cultural como punto vital de referencia para el desarrollo del aprendizaje y de la formación integral del alumnado.

Desde nuestro punto de vista, y como ya lo anotamos anteriormente, la falta de interés en el estudio, aunada al bajo capital cultural evidencian un desfase entre lo que la escuela exige y lo que el alumnado inmigrante tiene para afrontar el reto que se le presenta. Este desfase tiene dos dimensiones, a saber: por una parte lo relativo a los conocimientos de base, y por otra lo relacionado con los procesos cognitivos y de aprendizaje. Estos dos elementos no suelen tenerse en cuenta en un currículum hegemónico que, entre otros aspectos, considera a la cultura europea como la única válida, dejando las otras por fuera del panorama. Esto genera, sin duda, una exclusión educativa y social, que aunque no sea totalmente explícita, es evidente. Un problema de este tipo de exclusión es que, normalmente, el alumnado inmigrante ni siquiera es consciente de lo que pasa y de cómo su voz es silenciada dentro y fuera de la escuela.

El hecho de que se detecte un desfase curricular entre España y los países analizados en esta investigación -desfase que por demás afecta significativamente al alumnado latinoamericano en su desempeño en los centros educativos no sólo de Navarra sino de todas las Comunidades Autónomas- no quiere decir que un sistema educativo sea mejor o peor

que los otros, simplemente son diferentes no sólo en los contenidos académicos, sino también en sus ejes culturales y sociales. Y estas diferencias se convierten, incluso desde muy temprano, en una clara desventaja para el alumnado inmigrante más aún cuando viene de familias con bajos recursos económicos, sociales y culturales, y que muy seguramente ha accedido en su país de origen a una educación de baja calidad. De hecho, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, el 46,8% del alumnado latinoamericano que participó en las encuestas estudió, en su país de origen, en un centro público, y un 33,2% en uno privado. Por tanto, los centros e institutos deben tomar estos aspectos en consideración para crear mejores planes de apoyo –dentro y fuera del aula– que les permitan a estos estudiantes nivelarse adecuadamente para luego poder responder a las exigencias del sistema y desempeñarse con mayor seguridad y con mejores perspectivas a corto, mediano y largo plazo. Pero no sólo deben mejorarse los planes de apoyo, también es necesario hacer cambios más de fondo en el currículum, como los propuestos por López-Goñi & Goñi (2014), de tal manera que se deje atrás la rigidez de los contenidos y se opte más por un verdadero desarrollo de las competencias, las habilidades y las actitudes hacia el conocimiento y las posibilidades que éste brinda.

Por último, está el factor del lenguaje tanto por las diferencias lingüísticas entre el Español de España y el de los países estudiados, como por el nivel de manejo del lenguaje que suelen tener los alumnos y las alumnas procedentes de América Latina, marcado en buena medida por el nivel socioeconómico y sociocultural de este alumnado. Como lo subrayamos en nuestra tesis, tanto en la fundamentación teórica como en el análisis de las encuestas, estos aspectos crean obstáculos en la comunicación y constituyen una barrera sutil en los procesos de aprendizaje. Decimos que es sutil no porque sea una barrera débil sino más bien porque, con frecuencia, ni los profesores, ni los propios estudiantes la perciben, y quizá por lo mismo estas barreras del lenguaje no se tienen en cuenta ni en el currículum, ni en la práctica pedagógica cotidiana. De hecho, como lo anotamos en el cuarto capítulo, en el ámbito de la escuela (marcada por el currículum academicista), se tiende a utilizar un lenguaje elaborado sin tener en cuenta el código del lenguaje restringido que utilizan los alumnos en la vida cotidiana y en consecuencia sin facilitarles la interpretación y utilización adecuada de ambos códigos” (Aguilar, 1998, p. 14). Recordemos además que el lenguaje, tanto escrito como oral, es el principal vehículo de aprendizaje en la escuela y la principal herramienta de evaluación de esos aprendizajes. Cualquier dificultad que se tenga en materia de lenguaje afectará sin lugar a dudas el proceso de aprendizaje y por supuesto los resultados en las evaluaciones.

Por último, queremos subrayar que el hecho de que las diferencias lingüísticas no se tengan en cuenta en el currículum, como tampoco se tienen en cuenta las culturas latino-

mericanas, nos habla de una exclusión educativa que aunque a simple vista no sea tan evidente se da y estamos seguros que los y las estudiantes de origen latinoamericano la notan, puede que no todos y todas, pero por lo menos algunos y algunas si la perciben. Y como es de esperarse, esa exclusión termina afectando el desempeño académico de los colectivos excluidos, tal como ocurre con el alumnado latinoamericano.

8.5 Conclusiones generales de la investigación

El presente estudio nos permite afirmar que el fracaso escolar del alumnado latinoamericano matriculado en Navarra merece una mirada especial, distinta a la que puede darse a otros colectivos de inmigrantes por varias razones: la historia que une al continente latinoamericano con España, la propia realidad socioeconómica actual de los países de la región, en especial de Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y República Dominicana, la cual incide en muchos casos en que un grupo familiar emigre a un país como España, la formación académica que se da en estos países y que afecta particularmente a quienes emigran muy jóvenes, la propia cultura latinoamericana variada, compleja y difícil de definir, y las peculiaridades del contexto familiar que, sin lugar a dudas, son distintas de las de otros grupos de inmigrantes.

Es desde esta perspectiva que debemos anotar que, no obstante el progreso económico de los últimos años, no podemos desconocer que América Latina sigue siendo una de las regiones del mundo con uno de los mayores índices de desigualdad en términos de la distribución de la riqueza. Esta desigualdad se ve reflejada, entre otros aspectos, en el sistema educativo de cada país y en cómo se distribuye el conocimiento entre unas franjas de la sociedad y otras. En estos países, hay unas pocas personas que tienen acceso a una educación de excelente calidad, mientras que un porcentaje bastante alto de la población sólo puede acceder a un sistema educativo de bajo nivel, con escasos recursos humanos y materiales. Por lo general los segundos son los que emigran, por necesidad, a otros países más desarrollados y con mejores condiciones sociales y económicas. Van con la esperanza de mejorar su situación de partida, pero llegan y se encuentran con que sus desventajas de origen los colocan a veces, casi por fuerza mayor, en los últimos lugares de la sociedad de acogida. Y sin duda, estar en ese lugar, aunado a la propia condición de inmigrante, no favorece en absoluto los procesos de aprendizaje y mucho menos su desempeño académico, lo que a la postre puede hacer que él o ella vivan una situación de fracaso escolar.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación y como ya lo hemos señalado en estas mismas conclusiones, un factor importante que influye en el fracaso escolar del alumnado latinoamericano es el capital cultural, entendido según los lineamientos enunciados por Bourdieu (1986 y 1997), Dimaggio (1982) y Pishgadam (2011a). Así mismo,

hemos puntualizado que dicho capital cultural –de los y las estudiantes de origen latinoamericano– tiene sus raíces en la educación recibida en el país de origen y en las características sociales y culturales del contexto familiar, tal como fueron expuestas en esta tesis.

En esta perspectiva debemos tener en cuenta que el capital cultural histórico, científico y mediático de varias naciones latinoamericanas las sitúa “en un nivel más avanzado de desarrollo que a casi todas las sociedades africanas y asiáticas independizadas durante el siglo XX”, aunque también es cierto que dicho capital ha experimentado un rezago debido a “contradicciones internas y una deficiente inserción en los intercambios globalizados” (García Canclini, 2010, p. 332). Ese rezago se hace más evidente y, quizá, más nocivo cuando un joven debe emigrar y afrontar un sistema educativo que funciona, obviamente, con parámetros diferentes y, podríamos decir, más avanzados. Un punto fundamental es, creemos nosotros, la facilidad que hay en España, al igual que en otros países de la comunidad europea, de acceder al conocimiento, o mejor, a las fuentes del conocimiento. Esa facilidad no se da en ninguno de los países de América Latina contemplados en este estudio. Por ejemplo, un aspecto –entre otros– que evidencia este hecho es la cantidad de bibliotecas que puede encontrarse en una ciudad como Pamplona, en relación con cualquier ciudad de las analizadas en este estudio, al menos proporcionalmente hablando.

Por otra parte, debemos anotar que el poder de los medios en América Latina ha sido más bien devastador para el crecimiento y desarrollo cultural de la población en general. El control de los principales circuitos culturales a los que accede la mayoría de la población está en manos de cadenas o empresas comerciales cuyo objetivo es el de expandir determinados bienes de consumo masivo, para enriquecimiento de unos pocos. La consecuencia es que se han contraído “la diversidad nacional y regional de estilos. La multietnicidad y la diversidad cultural regional tienen poco espacio en el diseño hegemónico de las comunicaciones” (García Canclini, 2010, p. 333). Esto obviamente va en detrimento del capital cultural de las personas oriundas de estos países, y también de su identidad, factores que, como hemos visto en este estudio, inciden en los procesos de aprendizaje y, en determinados casos, en el fracaso escolar. Las escuelas españolas no pueden pasar este aspecto por alto a la hora de proponer programas para apoyar el desarrollo académico de los y a las estudiantes latinoamericanos/as.

En cuanto a los programas de apoyo que funcionan actualmente en Navarra para evitar el fracaso escolar, podemos decir que la eficacia de dichos programas es cuestionable. De hecho, si observamos detenidamente las estadísticas, podemos ver que los índices de fracaso escolar no han disminuido sustancialmente en los últimos años. En el caso particular de la Comunidad Foral de Navarra, las tasas de fracaso escolar, en el periodo contemplado en este análisis (desde 2002/2003 hasta 2012/2013), han estado por el orden del 16%

al 17%, muy por debajo de la media nacional, es verdad, pero por otro lado en ningún curso ha habido una disminución notoria de dicho porcentaje. Es más en el último año el índice de fracaso escolar ascendió a un 23,5%. Es decir, con excepción de este último dato, el fracaso escolar en esta comunidad se ha mantenido más o menos estable. Por lo tanto cabe preguntarse: ¿Qué pasa con estos programas? ¿Por qué, a pesar de todo el esfuerzo que ello implica no hay una mayor disminución del fracaso escolar? ¿Si estas estrategias pedagógicas no están dando los resultados esperados, entonces qué programas deberíamos implementar? Sabemos que la tarea no es sencilla, pero dado que el problema evidentemente persiste, es necesario seguir buscando estrategias pedagógicas y socioeducativas para disminuir al máximo los índices de fracaso escolar, no sólo en Navarra sino en todas las Comunidades Autónomas, y un punto de partida bien puede ser el tomar en cuenta los diversos factores sociales y culturales analizados en esta tesis, así como el cómo y el por qué pueden propiciar un fracaso escolar y no sólo esto, sino también cómo y por qué pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe anotar aquí que el objetivo principal de estos programas no debería ser el de evitar el fracaso escolar, sino mejorar sustancialmente la calidad de la educación así como los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento de todo el alumnado, no sólo de quienes tienen dificultades. Desde esta perspectiva podemos decir que estos programas de apoyo y en general todo el sistema educativo deben apuntar hacia un modelo de educación que ofrezca “a todos los seres humanos la oportunidad de lograr un nivel de desarrollo personal, social y profesional que permita acceder a una vida acorde con los niveles de bienestar propios de una sociedad avanzada, y esto supone, en los inicios del siglo XXI, considerar que los objetivos de la instrucción deben necesariamente pasar de lo sencillo a lo complejo, de lo laborioso a lo innovador, de lo repetitivo a lo creativo” (López-Goñi & Goñi, 2014, p. 85). Pero, como ya lo hemos anotado en otros momentos, al pensar en estos programas de apoyo no basta con hacer cambios radicales en el currículum o en las formas de enseñar, también es necesario involucrar todos los agentes educativos externos que tenga cada comunidad, empezando claro está por las familias que, en el caso del alumnado inmigrante, necesitan –entre otros aspectos- un apoyo y una orientación bien clara y definida sobre su papel en el desempeño académico de sus hijos e hijas. Adicionalmente estos programas deberían ofrecer al alumnado que los toma la posibilidad de mejorar sus prácticas de estudio, de desarrollar de forma más consciente sus procesos meta-cognitivos, de conocer mejor sus propias habilidades y cómo usarlas en su propio beneficio. Así mismo sería muy positivo si estos planes de apoyo incluyen una orientación vocacional que les permita a estos chicos y a estas chicas ampliar su horizonte de posibilidades y proyectarse hacia el futuro con mejores perspectivas, en cuanto a su desarrollo profesional se refiere.

La problemática del fracaso escolar en estudiantes inmigrantes puede mirarse desde muy diversas perspectivas. No cabe duda de que pueden ser múltiples las causas de dicho fenómeno, tales como las estudiadas y analizadas en esta tesis. Algún investigador puede incluso encontrar otros factores adicionales. Conocer y entender esos factores que inciden en el fracaso escolar de inmigrantes o autóctonos es importante, pero lo es más el plantear soluciones que, tomando en cuenta los resultados de estudios como este, den una respuesta asertiva a las necesidades de todo el alumnado.

Y para lograrlo es necesario, en primer lugar, conocer de cerca las necesidades y opiniones de los estudiantes, tal como quisimos hacerlo en este estudio mediante las encuestas aplicadas en diversos institutos, y a una población significativa de estudiantes, chicos y chicas, de origen latinoamericano. Obviamente esta metodología puede ampliarse a otras poblaciones. En segundo lugar, es indudable que para erradicar el fenómeno del fracaso escolar es necesario cambiar las estrategias de enseñanza, los métodos de evaluación y la concepción social de la educación y del fenómeno en sí mismo. Educar no puede seguir siendo una mera transmisión de conocimientos. Es necesario que los docentes sean más críticos y creativos en relación con las estrategias pedagógicas que usan para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, teniendo presente siempre que dicho aprendizaje debe ser lo más significativo posible. La evaluación, por otra parte, no debe usarse en absoluto para clasificar a los estudiantes, sean chicos o chicas, en buenos y malos. La evaluación sólo debe ser un instrumento de aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante. El maestro o la maestra deberían usarla como una herramienta útil para entender qué tanto y cómo aprende el estudiante, cuáles son sus errores o sus falencias y actuar para ayudarle a superarlas. El estudiante, sea hombre o mujer, a su vez puede usarla como un medio que le permite autoevaluarse, autorregularse y afianzar sus procesos metacognitivos. Y a nivel social, deben crearse políticas públicas que permitan cambiar la forma como la mayoría de la población percibe la educación y crear una mayor conciencia de la corresponsabilidad que todos y todas tenemos en la formación y educación de los más jóvenes.

Sabemos que “el objetivo más ambicioso” en materia educativa, es el de “conseguir que todos los alumnos que permanecen escolarizados obligatoriamente hasta los dieciséis años consigan una certificación que les permita continuar estudiando, lo que a su vez servirá de palanca para aumentar el porcentaje de alumnos que cursan Educación Secundaria post-obligatoria en todo el territorio español y nos acercará a los niveles de referencia de la Unión Europea” (Pérez & Morales, 2012, p. 62). Ha sido justamente este objetivo una de las razones que nos ha impulsado a desarrollar la presente investigación, y que, creemos, debe seguir incentivando la reflexión continua sobre la problemática del fracaso escolar, sobre su dinámica, sus causas y sus consecuencias, pero no sólo eso, sino que también debe

impulsar trabajos e investigaciones que tiendan a mejorar el sistema educativo en su conjunto.

Por tanto, además de entender los diversos factores socioeconómicos y socioculturales que pueden incidir en el fracaso escolar tanto de autóctonos como de inmigrantes, también podemos y debemos tomar esas mismas variables y usarlas en nuestro beneficio, para mejorar nuestra práctica pedagógica, incidir positivamente en las metodologías de formación y enseñanza, y potenciar además los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, sin importar su origen. En esta perspectiva, algunos temas que pueden ser objeto de futuras investigaciones, y que se desprenden de nuestro trabajo, son los siguientes:

- Desarrollar estudios comparativos de los currículos escolares de España y de los diversos países de América Latina, con el objeto de determinar las diferencias entre unos y otros, así como las posibles adaptaciones curriculares que deban hacerse.
- Desarrollar una investigación más en profundidad sobre los y las estudiantes latinoamericanos/as que repiten curso. El porcentaje de repetidores con respecto a la edad de llegada, la cantidad de veces que repiten, las asignaturas que más suelen perder y que por ende propician la aparente necesidad de repetir algún curso, así como las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los que repiten.
- Un estudio comparativo sobre el uso de las bibliotecas entre los y las jóvenes autóctonos e inmigrantes y además comparar los hábitos de lectura de unos y otros. Indagar igualmente sobre programas o estrategias pedagógicas que permitan incentivar la lectura entre adolescentes y, por otra parte, entre familias de estudiantes inmigrantes.
- Profundizar sobre la incidencia del uso de internet y de las redes sociales en los procesos de aprendizaje y en los resultados académicos, así como en el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento creativo.
- Desarrollar un estudio comparativo sobre el nivel de conocimientos que puedan tener sobre arte y literatura, los y las estudiantes españoles con respecto a los inmigrantes, así como sobre las relaciones que unos y otros tejen con la cultura en general.
- Hacer un análisis similar al desarrollado en esta investigación pero con otros colectivos de inmigrantes y en otras comunidades autónomas.

- Desarrollar un estudio que permita evaluar a profundidad los pros y los contras de los diversos programas de apoyo que funcionan actualmente en España y detectar posibles estrategias de mejora de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA, C. (2007). *Curriculum y Enseñanza. Claroscuros de la Formación Universitaria*. Córdoba. Grupo Editor.
- ACHOTEGUI, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. En: Perdiguero, E. & Comelles, J. M. (Comp). *Medicina y cultura*. Editorial Bellaterra. Barcelona. 88-100. Disponible on-line en: www.integralocal.es
- ACHOTEGUI, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud Mental* (21); 39-52.
- AGUILAR G., T. (1998). *Fracaso Escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid. Narcea.
- AINSWORTH-DARNELL, J. W. & DOWNEY, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63. 536-553.
- AINSWORTH-DARNELL, J. W. & DOWNEY, D. B. (2002). The search for oppositional culture among black students. *American Sociological Review*, 67 (1), 536-553.
- ALONSO, I. (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid. CIS & Siglo XXI.
- ANDERSEN, P. L. & HANSEN, M. N. (2011) Class and Cultural Capital: The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*. Vol 0, No. 0. 1-15.
- ANGELI, A.; D'AMORE, B.; DI NUNZIO, M. & FASINALLI, E. (2011). *La matematica, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*. Bolonia. Pitagora.
- ARIZPE, L. (2006) *Culturas en movimiento. Interactividad cultural y procesos globales*. México. UNAM-CRIM.
- BARÁIBAR, J. M. (2005) *Inmigración, familia y escuela en educación infantil*. Madrid. Catarata.
- BARAJA, A. (1993). El prejuicio en la interacción entre compañeros. En: DÍAZ-AGUADO, M. J. & BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 75-91.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. CINDE. Chile. Disponible on-line en: www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf, o en: www.preal.org/publicacion.asp.

- BARTOLOMÉ, M. (2001) Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En: SORIANO, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid. La Muralla. 75-110.
- BAUDELLOT, CH. & ESTABLET, R. (1998). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. 2ª edición. Madrid. Morata.
- BOADA, C.; HERRERA, D; MAS, E.; MIÑARRO, E.; OLIVELLA, M. & RIUDOR, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona. CTESC.
- BERSANI, B. & CHAPPIE, C. (2007) School Failure as an Adolescent Turning Point. *Sociological Focus*, 40:4, 370-391
- BOLÍVAR, A. & LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, No. 3; 52-78. Disponible on-line.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. En: RICHARDSON, J. E. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. 46-58.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. 2ª edición. Labor. Barcelona.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage. London, Beverly Hills.
- BREMBECK, C. (1973) Educational aspirations as a new social force. En: Brembeck, C. & Hill, W. *Cultural challenges to education. The influence of cultural factors in school learning*. Lexington, Toronto, London. Lexington Books. 63-85.
- BREWER, M. B. The Social Psychology of Intergroup Relations: Can Research Inform Practice? *Journal of Social Issues*, Vol. 53, No. 1, 197-211.
- BREWSTER, A. & BOWEN, G. (2004). *Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol. 21, No. 1, 47-67
- BRICKMAN, S. & MILLER, R. (2001) The impact of sociocultural context on future goals and self-regulation. En: McINERNEY, D. & VAN E., S. (Eds) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- BRÍGIDO, A. M. (2006) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba. Brujas.
- BROOKS-GUNN, J., & DUNCAN, G. (1997) The effects of poverty on children. *The future of children* (7) 2; 55-71. Disponible on-line en: <http://www.princeton.edu>
- BRULLET, C. (2004) La escuela y las transformaciones de la familia. En: CABRERA, D., FUNES, J. & BRULLET, C. *Alumnado, familias y sistema educativo*. 1ª edición. Barcelona. Octaedro-Fies. 65-125.

- BURGALETA, R., VALVERDE, J. & FERNÁNDEZ, J. (1988). *Análisis de las características de los repetidores “exitosos” vs. “fracasados” en muestras de escolares de EGB*. Proyecto de investigación. Madrid. Universidad Complutense.
- CABRA, F. & MARCIALES, G. P. (2009). Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de educación* (50); 113-130.
- CALDERÓN-ALMENDROS, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history, *British Journal of Sociology of Education*, 32:5, 745-762.
- CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de Trabajo 83/2006 de la Fundación Alternativas. Disponible on-line.
- CALERO, J. (Coord.) (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- CALERO, J. (Coord.) (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- CALERO, J.; CHOI, A. & WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación*. Número extraordinario; 225-256. Disponible on-line.
- CALVO BUEZAS, T. (2008). Evolución de las actitudes ante la inmigración y cambio de valores. *Mugak No. 45*; 46-49.
- CARBONELL, X; FÚSTER, H.; CHAMARRO, A. & OBERST, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*. 33 (2); 82-89. Disponible on-line.
- CASTELLS, M. (2003). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 2. 2ª ed. Alianza. Madrid.
- CASPI, A.; ENTNER W., B; MOFFITT, T. & SILVA, P. (1998) Early Failure in the Labor Market: Childhood and Adolescent Predictors of Unemployment in the Transition to Adulthood *American Sociological Review*. Vol. 63, No. 3; 424-451
- CAUSA, O., & CHAPUIS, C. (2009). *Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies*. OECD Economics Department Working Papers, No. 708, OECD publishing.
- CEBOLLA-BOADO, H. & GARRIDO, L. (2011). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review* (27) 5; 606-623
- CEPAL (2012). *Panorama Social de América Latina*. Documento informativo. Naciones Unidas. Cepal. Disponible on-line.
- CONSEJO EDUCATIVO DE NAVARRA (2012). *Informe del Sistema Educativo en Navarra. Curso 2011/2012*. Pamplona. Gobierno de Navarra.

- CONSEJO EDUCATIVO DE NAVARRA (2013). *Informe del Sistema Educativo en Navarra. Curso 2012/2013*. Pamplona. Gobierno de Navarra.
- CHOQUE, R. (2009) Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 49; 1-9. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2967.pdf>
- CHRYSSOCHOOU, X. (2004). *Cultural diversity: its social psychology*. Malden, Oxford, Victoria. Blackwell Publishing.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLEMAN, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement. S95-S119.
- COLEMAN, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge. Belknap Press.
- COLL, C. & MARTIN, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. 1-34.
- CONCHAS, G. (2009) Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71 (3). 475-505.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- COOPER, R. & JORDAN, W. (2005). Cultural issues in comprehensive school reform. En: FASHOLA, O. (Ed.) *Educating African American Males: Voices from the field*. Thousand Oaks. Corwin Press. 1-18.
- CROSNOE, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of marriage and families* 66; 267-280.
- DÁVILA C., R. L. (2005). El libro en América Latina: situación actual y políticas públicas. *Gestión cultural* No. 13; 1-27. Disponible on-line en: www.oei.es/fomentolectura/libro_en_Latinoamerica_davila.pdf. Consultado el: 11 de agosto de 2011.
- DE AZEVEDO, F. (1942). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. 1ª edición. México. Fondo de cultura económica.
- DE HEUS, M. & DRONKERS, J. (2009) *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination, and community*. Summer 2009 Meeting of the ISA RC28 Mobility and Inequality: Intergenerational and Life Course Perspectives. Yale University, New Haven, Connecticut. En: <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/Heus2.pdf>
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, M. (2004). *Pígameón: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (1998), *La diversificación curricular en la E.S.O.* Pamplona. Gobierno de Navarra.
- DESINAN, C. (2007) [1997]. *Orientamenti di educazione interculturale*. 7ª edizione. Milano. FrancoAngeli.
- DÉTREZ, CH. (2004) Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura en los adolescentes. En: LAHIRE, B. (Coord.) *Sociología de la lectura*. Barcelona. Gedisa. 85-105.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1993) Interacción profesor-alumno y desventaja sociocultural. El proceso de la discriminación en el aula de clase. En: DÍAZ-AGUADO, M. J. & BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 55-74
- DIMAGGIO, P. (1982) Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review* (47). 189-201.
- DOWRICK, P. & CRESPO, N. (2005). School Failure. En: GULLOTTA, TH. & ADAMS, G. *Handbook of Adolscnt Behavioral Problems 3*. Boston. Springer. 589-610.
- DRESSMAN, M., WILDER, PH. & JOHNSON C., J. (2005) Theories of Failure and the Failure of Theories: A Cognitive/Sociocultural/Macrostructural Study. *Research in the Teaching of English*; 40, 1; 8-61
- ECHEBERÚA, E. & CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2); 91-96.
- EAGLETON, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford. Blackwell Publishers.
- ECKERT, H. (2006). El fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de educación*, 341; 35-55.
- ELICHIRY, N. E. (2004) Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: ELICHIRY, N. E. (Comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires. Ediciones Manantial. 15-25.
- ELZO I., J. (2006) La educación familiar en un mundo en cambio. En: ÁLVAREZ V., M. I. & BERÁSTEGUI, A. (Coord.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas. 1-21
- ERICKSON, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, No. 4; 335-356.
- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.; RODRÍGUEZ, J. (1998) *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona. Ice-Horsori.
- ESCORIZA, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.

- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>; consultado el 1/03/2010.
- ESCUADERO, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*. 339, 19-41.
- ESCUADERO, J. M.; GÓNZALEZ, M. T.; MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*. No. 50. 41-64.
- ESTEBARANZ, A. & MINGORANCE, P. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico. *Revista Bordón* 47 (4). 417-425.
- FARKAS, G. (2008). Quantitative studies of oppositional culture. Arguments and evidence. En: OGBU, J. *Minority status, oppositional culture and academic engagement*. New York. Routledge. 312-347.
- FARKAS, G., LLERAS, C. & MACZUGA, S. (2002). Does oppositional culture exist in minority and poverty peer groups? *American Sociological Review*, 67 (1), 148-155
- FARRINGTON, C. (2008). *Making sense of F's: How schools shape student's interpretation of and responses to failure*. Doctoral Thesis. University of Illinois. Chicago.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006) [2001]. *Educación en tiempos inciertos*. 2ª edición. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- FERNÁNDEZ G., T. & GARCÍA A., R. (Coord.) (2001) *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- FERNÁNDEZ G., J. J. & RODRÍGUEZ P., J. C. (2008). Los orígenes del Fracaso Escolar en España. Un estudio empírico. *Colección Mediterráneo Económico*. No. 14. Fundación Cajamar. 323-349.
- FAY, G. (2001). Uncovering sociocultural influences leads to a call for personalized learning. En: McINERNEY, D. & VAN E., S. (Eds) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- FIELD, J. (2003). *Social capital*. London, New York. Routledge.
- FINN, J. & ROCK, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82 (2); 221-234.
- FLORES-GONZÁLEZ, N. (2002). *School kids/street kids: Identity development in Latino students*. New York: Teachers College Press.
- FREIRE, H. (2010) Fracaso y abandono escolar: de la frustración al aburrimiento. *Cuadernos de Pedagogía*. 405, 10-11.

- FRIEDMAN, J. (1994). *Cultural identity and global process*. Sage. London.
- FOLEY, D. E. (1991). Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology and education quarterly*, 22 (1). 60-94.
- FULLANA, J. (2008) *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- GAMA, E. & MEYRELLES DE JESUS, D. (2001). Social representations of school failure in Brazilian public schools: a framework for understanding and change. En: McINERNEY, D. & VAN E., S. (Eds) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- GARCÍA, A., CALLEJO, J. & WALZER, A. (2004) *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GARCÍA, A.; JIMÉNEZ, B. & REDONDO, A. (2009). La inmigración latinoamericana en España en el siglo XXI. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, No. 70; 55-70.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010). Las culturas latinoamericanas en 2011. En: DEL ARENAL, C. & SANAHUJA, J. A. (Coords.) *América Latina y los Bicentenarios: una agenda de futuro*. Madrid. Fundación Carolina & Siglo XXI. 325-347.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2010) Madurez cultural y educación permanente en la sociedad de la información. *Revista Bordón* 62, (39), 69-95.
- GARCÍA DEL CASTILLO, J. & LÓPEZ S., C. (Ed.) (2009). *Medios de comunicación, publicidad y adicciones*. Madrid. Edaf.
- GARIB, G., MARTIN G., T. & DRONKERS, J. (2007). Are the effects of different family forms on children's educational performance related to the demographic characteristics and family policies of modern societies? En: MOERBEEK, H., NIEHOF, A., & VAN OPHEM, J. (Ed.) *Changing families and their lifestyles*. Wageningen, The Netherlands. Wageningen Academic Publishers.
- GEERTZ, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. 5ª edición. Barcelona. Gedisa.
- GEPHART, M. (1997). Neighborhoods and Communities as Contexts for Development. En: BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G. & ABER, L. (Eds.) *Neighborhood poverty. Context and consequences for children. Vol 1*. New York. Russel Sage. 1-43.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3ra edición. Madrid. Morata.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLDSMITH, P. A. (2003) All segregation is not equal: The impact of Latino and Black school composition. *Sociological Perspectives* 46, 1; 83-105

- GÓMEZ, C. (2000) Configuraciones familiares y éxito escolar. En: MARTÍN, E., GÓMEZ, C., FERNÁNDEZ, F. & RODRÍGUEZ, A. *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia. Iralka. 183-230
- GONZÁLEZ, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca. Amarú.
- GONZÁLEZ, Ma. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>.
- GONZÁLEZ, M., VANDEMEULEBROECKE, L. & COLPIN, H. (2001). *Pedagogía familiar: aportes desde la teoría y la investigación*. Trilce. Uruguay.
- GONZÁLES, R. (2010). On the Wrong Side of the Tracks: Understanding the Effects of School Structure and Social Capital in the Educational Pursuits of Undocumented Immigrant Students. *Peabody Journal of education* (85), 469-485.
- GONZÁLEZ, V. (2006). El duelo migratorio. *Psicología Científica*. Disponible online en: www.psicologiacientifica.com
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. 1ª edición. Buenos Aires. Amorrortu.
- GORDON, E. & YOWEL, C. (1999). Cultural dissonance as a risk factor in the development of students. En: GORDON, E. *Education and justice. A view from the back of the bus*. New York. Teachers College Press.
- GORRI, A. (2004) *La educación como sistema de bienestar social. Un enfoque interdisciplinar desde el Trabajo Social. Análisis social de la educación en/de la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.
- GROSSBERG, L. (2000) [1996]. Identity and cultural studies: is that all there is? En: Stuart, H. & Du Guy, Paul (Eds.) *Questions of cultural identity*. 4th edition. London, Thousand Oaks, New Delhi Sage.
- GUNDARA, J. (2008). Complex societies, common schools and curriculum: separate is not equal. *International Review of Education*, 54; 337-352.
- HALL, E. T. (1986). "Unstated Features of the Cultural Context of Learning", in THOMAS, A. & PLOMAN, E. W. (Eds.). *Learning and Development in a Global Perspective*. Toronto: OISE Press; 157-176.
- HALL, S. (2000) [1996] Introduction: Who needs 'Identity'? En: HALL, S. & DU GUY, P. (Eds.) *Questions of cultural identity*. 4th edition. London, Thousand Oaks. New Delhi Sage. 1- 17
- HAMPDEN-THOMPSON, G.; GUZMÁN, L.; LIPPMAN, L. (2008). Cultural Capital: what does it offer students? A cross-national analysis. In: Zajda, J., Biraimah, K. & Gaudelli, W. *Education and social inequality in the global culture*. New York. Springer. pp. 155-180
- HARRIS, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid. Alianza Editorial.
- HER, L. N. (2008). *Making sense of academic failure*. A dissertation submitted to the School of education and the committee on graduate students. Stanford University. UMI.

- HERRERA, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (4), 254-263. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art12.pdf>
- HOPENHAYN, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento Iberoamericano* (3), 49-71.
- HOLLINS, E. (2008) [1996]. *Culture in school learning. Revealing the deep meaning*. 2nd edition. New York, London. Routledge.
- HUDLEY, C. & GRAHAM, S. (2001). Stereotypes of achievement among early adolescents. *Social Psychology of Education* 5. 201-224.
- HUGUET, Á. & NAVARRO, J. L. (2006) Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2); 117-126.
- HUIDOR, O. & COOPER, R. (2010) Examining the Socio-Cultural Dimension of Schooling in a Racially Integrated School. *Education and Urban Society* 42: 143-167.
- HUNDEIDE, K. (2005). Socio-cultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills. *Culture & Psychology*. Vol. 11 (2), 241-261.
- IRVING, M. A., & HUDLEY, C. (2005). Cultural mistrust, academic outcome expectations and outcome value among African American males. *Urban Education* (40); 476-496.
- IRVING, M. A. & HUDLEY, C. (2008). Cultural identification and academic achievement among African American males. *Journal of Advanced Academics* (19); 4. 676-698.
- ISAJIW, W. (1990). Ethnic-identity retention. In: BRETON, R., et al. *Ethnic identity and equality: varieties of experience in a Canadian city*. University of Toronto Press.
- KELLY, D. & BALCH, R. (1971) Social origins and school failure: a reexamination of Cohen's theory of working class delinquency. *The pacific sociological review*, 14 (4); 413-430.
- KERZNER, D., & GARTNER, A. (1989). Overcoming School Failure: A Vision for the Future. *Proceedings of the Academy of Political Science*. Vol. 37, No. 2, 149-158
- KNIJNIK, G. & (ZATYRKA, A., Traductor) (1997). Educación matemática, cultura y exclusión social. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 27 (4), 61-75.
- LABRADOR, J. (2001) *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- LABRADOR, J. (2006). Hijos de inmigrantes: la nueva ciudadanía de España. En: ÁLVAREZ, M. I. & BERÁSTEGUI, A. (Coord.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas. 190-211
- LAHIRE, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En: MARCHESI, Á. & HERNÁNDEZ, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza.
- LAOSA, L. (1999). Intercultural transitions in Human Development and Education. *Journal of applied developmental psychology* 20 (3), 355-406

- LAPARRA, M. (2009). Diversidad territorial, integración social y cambio social. La perspectiva desde Navarra. En: CACHÓN, L. & LAPARRA, M. (Eds.) *Inmigración y Políticas Sociales*. Barcelona. Bellaterra. 349-381.
- LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- LAREAU, A. & WEININGER, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606.
- LAURENCE, J. (2011) The Effect of Ethnic Diversity and Community Disadvantage on Social Cohesion: A Multi-Level Analysis of Social Capital and Interethnic Relations in UK Communities. *European Sociological Review*, 27 (1), 70-89 Disponible online en: www.esr.oxfordjournals.org
- LEEDS, A. (1964). Cultural factors in education: India, Brazil, the United States, the Soviet Union: some problems of Applied Anthropology. *Contemporary India*, 271-318.
- LEVELS, M. & DRONKERS, M. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies* (31), 8; 1404-1425.
- LEVELS, M., DRONKERS, J., & KRAAYKAMP, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73; 835-853.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Segunda Edición. Ediciones de la Torre. Madrid.
- LLERA, F. J. (2010) La política en España: elecciones y partidos políticos. En: DEL CAMPO, S. & TEZANOS, J. F. (Ed.) *España. Una sociedad en cambio*. Madrid. Biblioteca Nueva. 239-315.
- LOMAS, C. & ARCONADA, M. A. (2009) Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad. En: LOMAS, C. (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós Educador. 113-156.
- LÓPEZ B., A.; MÁRQUEZ R., J.; MARTÍNEZ S., A. (1985). *El fracaso escolar. Percepciones y vivencias*. Valencia. Institució Alfons el Magnànim.
- LÓPEZ-GOÑI, I. & GOÑI, J. M. (2014). *Hacia un currículum guiado por las competencias. Propuestas para la acción*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.
- LÓPEZ L., T. (1989) *Atribuciones casuales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- LÓPEZ P., A. (2005). Inmigración, educación y exclusión social. *Sistema*, 190-191; 291-308.
- LÓPEZ S., P. (2005). *Estudio de la resolución de problemas matemáticos con alumnos recién llegados de Ecuador en secundaria*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- LOTMAN, J. M. & USPENSKIJ, B. A. (1975) *Tipologia della cultura*. Milano. Bompiani.

- LOZANO, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de educación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (1); 43-66.
- LYNCH, K. & BAKER, J. (2005) Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (2). Sage Publications; 131-164.
- MAHONEY, J. & CAIRNS, R. (1997) Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, Vol 33 (2); 241-253.
- MARCHESI, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.
- MARCHESI, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de Trabajo. Madrid. Fundación Alternativas.
- MARCHESI, Á. & HERNÁNDEZ G., C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza.
- MARCHESI, A. & LUCERNA, R. (2003). La representación social del fracaso escolar. En: MARCHESI, Á. & HERNÁNDEZ, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza. 150-165.
- MARCHESI, Á. & MARTINEZ, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid, Fundación Santillana.
- MARCHESI, Á. & PÉREZ, E. M. (2003) La comprensión del fracaso escolar. En: MARCHESI, Á. & HERNÁNDEZ, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza.
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., GRANADOS, F., GÓMEZ-GRANELL, C., & MARTÍNEZ, Á. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona. Fundació Caixa Catalunya, Obra Social.
- MARÍN, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En: Bartolomé, Margarita (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid. Narcea. 27-49.
- MARJORIBANKS, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: a mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2; 177-197.
- MARJORIBANKS, K. (2005). Family Environments and Children's Outcomes. *Educational Psychology*. 25 (6). 647-657
- MARTÍN C., E. (2000) Configuraciones familiares, clases sociales y escuela. En: MARTÍN, E., GÓMEZ, C., FERNÁNDEZ, F. & RODRÍGUEZ, A. *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia. Iralka. 23-84.
- MARTÍN ORTEGA, E. (2000). Programas de diversificación curricular: uso, pero no abuso. *Cuadernos de Pedagogía* No. 293; 18-22

- MARTÍN ORTEGA, E.; MARTÍNEZ-ARIAS, R.; MARCHESI, A. & PÉREZ, E. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology* 11 (2); 400-413
- MARTÍN Z., A. & CANO P., J. E. (2005) *Compendio de atención primaria. 2ª edición*. Madrid. Elsevier.
- MARTÍNEZ, J. S. (2010) Origen Social y logro educativo: una mirada a través de Pisa. En: FEITO, R. (Coord.) *Sociología de la educación secundaria*. 1ª edición. Barcelona. Grao. 107-120. [J-140-53]
- MASSOT, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao. Declée de Brouwer.
- MATUTE-BIANCHI, M. E. (1986). Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descendent and Japanese-American students in a California High School: An Ethnographic Analysis. *American Journal of Education*, 95 (1); 233-255.
- McGRANE, B. (1989). *Beyond antropology: society and the other*. New York. Columbia University Press.
- McINERNEY, D. & VAN E., S. (Eds) (2001) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- McLOYD, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53 (2): 185-200.
- McMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual*. 5ª edición. Madrid. Pearson-Adison Wesley.
- McNEAL, R. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, dropping out. *Social Forces*, 78. 117-144.
- MEC (2007). *Pisa 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible online en: www.mec.es
- MEC (2010). *Pisa 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible online en: www.mec.es
- MEC (2011). *Plan PROA. Plan de refuerzo, orientación y apoyo en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*. Madrid. Ministerio de Educación.
- MECD (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible online.
- MEJÍA, J. A., ORDUZ, M. & PERALTA, B. M. (2007) ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*. Consultado el 9/03/2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1499Mejia.pdf>

- MERINO, R.; GARCÍA, M.; CASAL, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos legales. *Revista de Educación*, 341: 81-98.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona. Gedisa.
- MOHEDANO, M. J. (2000) Programas de diversificación curricular: aciertos y dudas. *Cuadernos de Pedagogía* 293; 23-27
- MOLINA, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar (I). Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- MOLINA, S. & GARCÍA, E. (1984). *El éxito y el fracaso en la EGB*. Barcelona. Laia.
- MONCADA, A. (1983) *Más allá de la educación*. Madrid. Tecnos.
- MORENO, M. Y. (2001). La interculturalidad desde el departamento de orientación de un instituto de educación secundaria. En: Soriano, E. (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid. La Muralla.
- NASH, M. (1996). The Core Elements of Ethnicity. En: HUTCHINSON, J. & SMITH, A. D. (Eds.) (1996). *Ethnicity*. Oxford. New York. Oxford University Press. 24-28
- NAVARRETE, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid. Injuve.
- NAVARRO, R. (2006). Los programas de diversificación curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, Año 64, No. 233; 123-141
- NESMAN, T.; BAROBS-GAHR, B.; MEDRANO, L. (2001). *They are our kids: Significant findings from a 1998 Latino Dropout Study*. 2001 National Migrant Education Conference. Orlando, FL.
- NEWCOMB, M., ABBOTT, R., CATALANO, R., HAWKINS, J. D., BATTIN-PEARSON, S. & HILL, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology* V. 49, No. 2; 172-186.
- NICELMA, K. (2007). Exit strategies: Cultural implications for graduation tests. *Principal Leadership* 8 (1). 42-47.
- NIETO, S. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York, London. Longman.
- NIETO, S. (2012) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid. Dykinson.
- NODDINGS, N. (2008). All our students thinking. *Educational Leadership*, 65:5; 8-13. Disponible online en: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb08 (Consultado el 21/05/2009) (revisar)

- NOGUERA, P. (2005) The trouble with black boys. The role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American Males. En: FASHOLA, O. (Ed.) *Educating African American Males: Voices from the field*. Thousand Oaks. Corwin Press.
- NOGUEIRA, A. (2004). El árbol y el bosque. Una vuelta más sobre el fracaso escolar. En: ELICHIRY, NORA EMILCE (Comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires. Ediciones Manantial. 27-35.
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana. Disponible online en: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Work paper. Disponible online.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. Disponible online.
- OCDE (2014). *PISA 2012. Results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Disponible online.
- OGBU, J. (1982) Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology and Education Quarterly* 13 (4); 290-307.
- OGBU, J. (2008a) The history and status of theoretical debate. In: OGBU, J. (Ed.) *Minority status, oppositional culture and academic engagement*. New York. Routledge. Pages 3-28.
- OGBU, J. (2008b) Collective Identity and the Burden of "Acting White" in black history, community and education. In: OGBU, J. (Ed.) *Minority status, oppositional culture and academic engagement*. New York. Routledge. Pages 29-63.
- OGBU, J. & MATUTE-BIANCHI, M. E. (1986) Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity and School Adjustment. En: CORTÉS, C. et al. *Beyond Language: social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. California State University. 73-142.
- PATÍÑO S., A. (2007). Extraños en las aulas. En: MARTÍN R., L. & MIJARES, L. (Ed.). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid. CIDE.
- PALACIOS, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En: MARCHESI, Á. & HERNÁNDEZ, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza.
- PEÑALVA, A. & ZUFIAURRE, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.
- PERAITA, C. & PASTOR, M. (2000): The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education Economics* (8). 157-168.
- PÉREZ, C. & MORALES, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por comunidades autónomas. *Revista de Estudios Regionales No. 94*; 39-69.

- PÉREZ, C. & RAHONA, M. (2009) La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa. En: CACHÓN, L. & LAPARRA, M. (Eds). *Inmigración y políticas sociales*. Barcelona. Ediciones Bellaterra. 149-180.
- PERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- PICHARDO, J. I. (2003) *Reflexiones en torno a la cultura: una propuesta por el interculturalismo*. Madrid. Dykinson.
- PISHGHADAM, R., et al. (2011a). An Application of a questionnaire of social and cultural capital. *English Language Teaching* 4 (3). 151-157. Disponible on-line.
- PISHGHADAM, R., et al. (2011b) The construct validation of a questionnaire of social and cultural capital. *English Language Teaching* 4 (4). 195-203. Disponible on-line.
- PUTMAN, R. D. (2000) *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*. New York. Simon and Shuster.
- PURYEAR, J. & MALLOY, M. (2009). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Inter-American Dialogue. Disponible on-line.
- PROTHEROE, N. J., & BARSDATE, K. J. (1991). *Culturally sensitive instruction and student learning*. Arlington, VA. Educational Research Service. (revisar)
- RASSKIN, I. (2007) Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú cómo me ves? En: MARTÍN R., L. & MIJARES, L. (Ed.). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid. CIDE.
- RIVERSO, E. (1974). *Individuo, Sociedad y Cultura*. Estella. Verbo Divino.
- ROCKWELL, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: ÁLVAREZ, A. (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. 21-38.
- RODRÍGUEZ, Q. (2014). El 60% de los parados no ha completado los estudios de secundaria. Artículo de prensa. Publicado el 28 de enero de 2014 en www.teintersa.es.
- RODRÍGUEZ, R. Ma. (2010). Éxito académico de los estudiantes Inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*. 13,1; 101-123
- RSA Journal (2008) *Shopping for Skills*. <http://www.thersa.org/fellowship/journal/archive/spring-2008/may-2008/shopping-for-skills>
- RUEDA, R., MACGILLIVRAY, L., MONZÓ, L. & ARZUBIAGA, Á. (2001) Engaged reading: a multi-level approach to considering sociocultural factors with diverse learners. En: McINERNEY, D. & VAN E., S. (Eds) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- SÁENZ A., P.; MILÁN H., M.; MARTÍNEZ M., J. B. (2010). *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*. CCOO. Madrid
- SÁNCHEZ, L.; MEGÍAS, I & RODRÍGUEZ, E. (2004) Jóvenes y publicidad: valores en la comunicación publicitaria para jóvenes. Madrid. FAD-INJUVE.

- SÁNCHEZ-MARTÍNEZ, M. & OTERO, Á. (2010). Usos de internet y factores asociados en adolescentes de la comunidad de Madrid. *Atención Primaria*. 42 (2); 79-85.
- SARRAMONA, J. (1985). Igualdad de oportunidades ante el sistema escolar. En: Varios. *Condiciones socio-políticas de la educación*. 1ª edición. CEAC. Barcelona; 127-147.
- SARROUB, L. (2010) Discontinuities and differences among Muslim Arab-Americans: making it at home and school. En: DANTAS, M. L. & MANYAK, P. *Home-School Connections in a Multicultural Society: Learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families*. New York. London. Routledge. 76-93
- SARAVIA-SHORE, M. & ARVIZU, S. F. (1992) *Cross-cultural Literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. New York. Garland. (VER HOLLINS, 2008, P. 12)
- SANTOS, G. (1997). ¿Somos RUNAFRIBES? The future of latino ethnicity in the Americas. En: DARDER, A., TORRES, R. & GUTIÉRREZ, H. (Ed.) *Latinos and Education: a critical reader*. London. Routledge. 203-222.
- SCHWARZ, R. & COOK, J. Teacher expectancy as it relates to the academic achievement of EMR Students. *The Journal of Educational Research*. Vol. 65, No. 9; 393-396.
- SITEAL (2010). *El analfabetismo en América Latina, una deuda social*. OEI, UNESCO, IIEP, SITEAL. Disponible on-line en: www.siteal.iipe-oei.org. Consultado el: 9 de agosto de 2011.
- SITEAL (2011). *El desafío de universalizar el nivel primario*. OEI, UNESCO, IIEP, SITEAL. Disponible on-line en: www.siteal.iipe-oei.org. Consultado el: 22 de agosto de 2011.
- SITEAL (2013). *Resumen Estadístico Comentado # 02*. OEI, UNESCO, IIEP, SITEAL. Disponible on-line en: www.siteal.iipe-oei.org. Consultado el: 11 de octubre de 2013.
- SKOVSMOSE, O. (1994). *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, Boston, London.
- SPERLING, R. A. (2007) *Development of the Attributions for Scholastic Outcomes Scale—Latino (ASO-L)*. Dissertation. University of Texas
- STAVENHAGEN, R. (2010) Cultura e identidad en América Latina. En: DEL ARENAL, C. & SANAHUJA, J. A. (Coords.) *América Latina y los Bicentenarios: una agenda de futuro*. Madrid. Fundación Carolina & Siglo XXI. 349-382
- TAYLOR, A. (2008) A quantitative examination of oppositional identity among African American and Latino middle-school students. En: OGBU, J. *Minority status, oppositional culture and academic engagement*. New York. Routledge. 481-495
- TAYLOR, A. & GRAHAM, S. (2007). An examination of the relationship between achievement values and perception of barriers among low-SES African American and Latino students. *Journal of Educational Psychology* 99 (1). 52-64.
- TEDESCO, J. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía* 288. 82-86.
- TERRELL, F., & TERRELL, S. L. (1981). An inventory to measure cultural mistrust among Blacks. *Western Journal of Black Studies*, 3, 180-185.

- TERRELL, F., TERRELL, S. L., & MILLER, F. (1993). Level of cultural mistrust as function of educational and occupational expectations among black students. *Adolescence*, 28, 572–578.]
- TEZANOS, J. F. (2010). Desigualdades y estratificación social en España. En: Del Campo, S. & Tezanos, J. F. (Ed.) (2010). *España. Una sociedad en cambio*. Madrid. Biblioteca Nueva. 239–315.
- TIERNO J., B. (1984). *El fracaso escolar*. Barcelona. Plaza & Janés.
- TOMATIS, A. (1996). *El fracaso escolar*. Biblària. Barcelona.
- TORO, J. (1996). *El cuerpo como delito*. Barcelona. Ariel Ciencia.
- TOUTKOUSHIAN, R. K. & CURTIS, T. (2005) Effects of Socioeconomic Factors on Public High School Outcomes and Rankings. *The Journal of Educational Research* (98) 5; 259–271
- TRUEBA, H. (1988). Culturally-based explanations of minority students' academic achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 19 (3), 270–287.
- TRUEBA, H. (2001) Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna. En: Soriano, E. (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid. La Muralla. 17 – 44.
- TRUJILLO S., F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. 1ª Edición. Granada. Octaedro-Andalucía.
- TURK, B. M. (2004). *Entendiendo a los adolescentes*. México. Selector.
- UNESCO (1972). *Fracaso escolar y origen social de los alumnos*. Paris. El Correo-Unesco.
- UNNIKRISHNAN, N. & BAJPAI, S. (1996). *The impact of television advertising on children*. London. Sage Publications.
- URDAN, T. & GIANCARLO, C. (2001) A comparison of motivational and critical thinking orientations across ethnic groups. En: McInerney, Dennis M. & Van Etten, Shawn (Eds) *Research on socio-cultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich. Information Age Publishing.
- VAN DIJK, T. A. (2003) *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona. Gedisa.
- VAN EVRA, J. (2004) *Television and child development*. 3rd edition. Mahwah, London. Lawrence Erlbaum.
- VEGA, A. & ARAMENDI, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*. 13, 1; 39–63.
- VÉLEZ, W. & SAENZ, R. (2001). Toward a comprehensive model of the school leaving process among Latinos. *School Psychology Quarterly*. Vol. 16, No. 4. 445–467.

- VERHOEVEN, M. (2011) Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, Vol. 10, No. 2, 189-203
- VILA M., E. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*. 339; 903-920.
- VILLEGAS, A. M. (1988). School failure and cultural mismatch: another view. *The Urban Review*, 20 (4). 243-265
- WHITTY, G. (2010). Revisiting school knowledge: Some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education*, 45 (1), 28-45.
- WIDENER, D. (1998). The world is waiting for the sunrise: African Americans y el mundo Latino. *Social Justice* 25 (3). 101-107.
- ZUFIAURRE, B. & BELLETICH, O. (2014). Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 5 (3); 269-280.

§ § § § § § § § § §

**RELACIONES ENTRE FRACASO ESCOLAR
Y FACTORES SOCIOCULTURALES
EN INMIGRANTES LATINOAMERICANOS.**
**Los programas de apoyo, una respuesta de la escuela a
la exclusión educativa en Navarra.**

ANEXOS

Pamplona, Julio de 2015

ANEXO I – DATOS FASE I DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido Anexo I

Anexo 1.1: Entrevista a la directora del Colegio Público Los Sauces

Anexo 1.2: Encuestas a los colegios públicos de educación infantil y primaria en Pamplona y Barañain - fase I

Anexo 1.3: Encuestas a algunos colegios concertados en Pamplona - fase I

Anexo 1.4: Proyecto “Aulas de Tarde”

Anexo 1.5: Datos estadísticos recopilados en la primera fase

Anexo 1.1 ENTREVISTA A LA DIRECTORA **DEL COLEGIO PÚBLICO LOS SAUCES**

FECHA DE LA ENTREVISTA: Jueves **14** de **Enero** de **2010** (1ª sesión)
Jueves **11** de **Febrero** de **2010** (2ª sesión)

PERSONA ENTREVISTADA: Ma. Teresa Pérez Ibarrondo
Directora del Colegio Los Sauces – Sahat

ENTREVISTADOR: Jaime Borda V.

CONTEXTO:

El Colegio Los Sauces está ubicado en Barañain y es un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria. En este colegio están presentes un total de 23 nacionalidades diferentes.

SÍNTESIS DE LA ENTREVISTA

Esta entrevista no fue grabada. A los pocos días de haberla realizado escribí las ideas que, en mi opinión fueron las más relevantes. Una vez tuve el escrito terminado se lo entregué a Maite para que ella misma lo revisara y me hiciera sus comentarios. Después de revisarlo me concedió una segunda entrevista, que duró casi tres horas. De esas dos sesiones, resalto a continuación las ideas fundamentales y más pertinentes para la investigación:

- ❖ En este colegio el programa de apoyo escolar (Proa) lleva funcionando 3 años.
- ❖ El apoyo se ofrece los días lunes, martes y jueves de 4:30 a 5:45 de la tarde. La jornada escolar se termina a las 4:30 y los alumnos del programa se quedan en el colegio.
- ❖ El programa es totalmente gratuito y por lo tanto los padres no tienen que pagar nada por aprovechar esta oportunidad que les brinda a sus hijos/as, el Departamento de Educación de la Comunidad Foral.
- ❖ Los encargados de brindar este apoyo puntual son profesores del mismo colegio. Ellos no reciben un salario extra por este servicio, simplemente la directora (o director) del centro debe disminuirles su carga horaria de la jornada lectiva.
- ❖ La selección de los alumnos que pueden beneficiarse la llevan a cabo las tutoras (o tutores) y las directivas de la institución con base en los criterios dictados por la Resolución 51/2009 del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, ya mencionada.
- ❖ Los grupos normalmente son de máximo 10 o 12 estudiantes. Estos grupos están constituidos tanto por estudiantes inmigrantes como españoles. En este momento, en el colegio los Sauces funcionan dos grupos, uno con chicas y chicos de 5º y otro con chicas y chicos de 6º. Por lo que la directora me comentó, la mayoría de los que

conforman estos grupos son inmigrantes y dentro de ese grupo, un buen porcentaje (quizá mas de la mitad) son latinoamericanos.

- ❖ Un punto importante: este programa “*no hace milagros*”. Es decir, no se puede garantizar que un estudiante que asista al programa esté más motivado para estudiar, ni que supere todos sus logros y tenga mejores notas en clase. Eso, en últimas depende más directamente de la voluntad del alumno y del apoyo que le den en casa. De todas maneras el programa es muy útil en cuanto al espacio que abre, dentro del propio colegio, para fortalecer el sentido de responsabilidad de los estudiantes y para alejarlos, al menos durante el tiempo que allí están, de otros factores que influyen en su fracaso escolar.
- ❖ El profesor da una asesoría personalizada y revisa con cada uno de ellos las tareas pendientes. El alumno debe, a su vez, aprovechar el tiempo para realizar esas tareas. Si tiene dudas, puede igualmente aprovechar la presencia del profesor. Durante los últimos 15 minutos, los estudiantes deben dedicarse al estudio “puro y duro” (expresión de la propia directora), leyendo (de la asignatura que quieran) y tomando apuntes.
- ❖ Es común que los estudiantes latinoamericanos estén dentro de los grupos de riesgo de fracaso escolar y las razones para ello son múltiples y variadas:
 - ⇒ Los padres o acudientes del alumno no siempre entienden las diferencias entre los sistemas educativos de su país y de España. Cuando se les informa que su hijo, o hija, debe ingresar a un nivel por debajo de aquel en que estaba, lo que crea confusión y eso también puede afectar la autoestima del estudiante.
 - ⇒ En muchos casos, la chica o el chico no tienen la posibilidad de llegar a España y disfrutar de un “periodo prudente de adaptación” a la nueva cultura. Es decir, un chico puede llegar hoy y en menos de tres días su madre (o sus padres) ya lo tienen matriculado en el colegio. [Esto puede significar un choque muy fuerte para el chico, o chica y generar una cierta apatía hacia el estudio e incluso puede afectar su rendimiento académico].
 - ⇒ Por las observaciones hechas hasta ahora, hay indicios de que en muchos casos viven solos con su madre. [Esto puede deberse a que en dichos casos son las mujeres las que primero emigran en busca de mejor suerte].
 - ⇒ Las jornadas laborales que deben asumir estas madres (o ambos padres cuando viven juntos) son muy largas y no facilitan un adecuado seguimiento de los deberes escolares, ni dar el apoyo necesario para generar en ellos hábitos de estudio.
 - ⇒ Cuando viven con ambos padres, es mucho más común que sea la madre la que normalmente asiste a las tutorías y/o colabora con el centro. Esto puede darse tanto en estudiantes autóctonos como en inmigrantes, pero parece ser más evidente en los segundos. [En los sectores socio-culturales más bajos de América Latina, aún existe la creencia de que lo relacionado con la escuela es una responsabilidad principalmente de la madre].
 - ⇒ Destacaba la directora que entre los inmigrantes latinoamericanos, que ella ha conocido, se observan, en ciertos casos, actitudes no igualitarias en lo referente a los roles de hombres y mujeres.
 - ⇒ En ocasiones se observa que un estudiante recibe castigos físicos en el hogar que probablemente son normales en las culturas de origen y algunos padres pueden incluso sorprenderse cuando se les informa que esto está prohibido aquí en

España. Aclara la directora que esta actitud no se da únicamente en países de centro y Sudamérica, sino que también es algo que ocurre en países del este.

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

Mi percepción, después de esta entrevista y de otras que he hecho (telefónicamente) en estos días es que, al menos en la escuela primaria, los alumnos latinoamericanos son acogidos dentro del sistema educativo como cualquier otro estudiante, sin importar su procedencia. No podemos pasar por alto el hecho de que estas chicas y chicos tienen a su favor el hablar el mismo idioma del entorno –aunque con algunas variantes–, lo cual facilita mucho su inserción en el sistema.

De las ideas expuestas en esta entrevista se deduce claramente que el rendimiento escolar de los estudiantes –de cualquiera, no sólo de los latinoamericanos– no depende simplemente de sus capacidades, ni de su adaptación al medio escolar de Navarra, sino que depende fundamentalmente de factores externos que en ciertos casos ayudan y en otros obstaculizan su proceso de aprendizaje.

Mi hijo estudia actualmente en este centro y esto me ha dado “el privilegio” de asistir en primera fila a diversos aspectos puntuales de la vida escolar de este colegio. Al observar detenidamente el nivel socio-cultural de la mayoría de los estudiantes latinoamericanos que estudian aquí, puedo decir –sin gran temor a equivocarme– que es un nivel “medio-bajo”. Algunos han nacido ya en España y los que no, muy posiblemente provienen, con frecuencia, de colegios con un bajo nivel académico, de manera especial los que vienen de Ecuador, Colombia y Bolivia.

Cabe anotar que en América Latina las desigualdades sociales son abismales y mucho más profundas que aquí en Navarra. Esto se ve reflejado en el sistema educativo, donde se ponen de manifiesto, de manera contundente, dichas desigualdades. Hay diferencias evidentes tanto en el nivel académico como en el pedagógico y cultural, entre los colegios públicos y privados. Es posible, seguro, encontrar algunos colegios públicos con un excelente nivel académico, pero esto suele ser algo excepcional. Lo que percibo yo es que muchos de los chicos o chicas que vienen a España con más de 7 años cumplidos, muy seguramente, han estudiado en colegios públicos con una baja exigencia académica, en su país de origen.

Todo lo anterior, son especulaciones, producto de mi observación diaria y por lo tanto es necesario comprobar estas hipótesis por medio de encuestas a personas específicas. Por una parte, habría que entrevistar a directores y profesores de centros en Pamplona y/o Navarra y por otra, sería muy útil entrevistar a estudiantes latinoamericanos, de manera particular –creo yo– a algunos que estén cursando la ESO o que hayan terminado su educación obligatoria y estén o bien en el bachillerato o bien trabajando.

Según un estudio de Antonio López Peláez¹, “sólo dos de cada diez niños foráneos están matriculados en enseñanzas no universitarias regladas posteriores a la Enseñanza Secundaria” (p. 302). Yo estoy convencido, de que nosotros los latinoamericanos, sin importar nuestro nivel social, le damos un gran valor a la educación, pues comprendemos que ella es como un trampolín que nos permite lanzarnos a conseguir mejores oportunidades en el futuro. Sobre este particular afirma López que: “Las elevadas expectativas que depositan los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos, ..., contrastan, sin embargo, con los datos sobre el bajo porcentaje de alumnos inmigrantes que continúan sus estudios en el Bachillerato y en la Formación Profesional” (p. 302). Este hecho, evidenciado por las estadísticas, da pie para preguntarnos: ¿qué pasa? ¿qué factor o factores inciden primordialmente en el abandono escolar de estos estudiantes?

Jaime Borda V.
4 de marzo de 2010

¹ López P., Antonio. (2005) Inmigración, educación y exclusión social. Madrid. *Sistema*, 190-191, 291-308.

**ANEXO 1.2: ENCUESTAS A LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN PAMPLONA Y BARAÑAIN**
FASE I

En este anexo presentamos la transcripción de las opiniones (sobre el alumnado latinoamericano) dadas por los directores y directoras de los colegios públicos que participaron en la primera fase de la investigación, en respuesta a la pregunta: ¿cómo percibe usted el rendimiento del alumnado latinoamericano? Las respuestas detalladas a todas las preguntas de las encuestas se encuentran disponibles en la tesina.

1) Colegio Público CP EIP01

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G y A

El director, durante la entrevista, expresó, libre y voluntariamente, las siguientes ideas:

No les gusta hacer discriminaciones entre autóctonos e inmigrantes

La capacidad de la instalación está al 50%, porque las familias españolas no quieren matricular a sus hijos por el hecho de tener tanta inmigración... No les importa el programa educativo, sólo se fijan en el hecho de la inmigración.

“Los rendimientos son iguales tanto en inmigrantes como en estudiantes autóctonos”.

Opina que “ya pasó la época de la inmigración y que debemos cerrar las puertas a ese tema”

Ve como las familias inmigrantes adoptan, en algunos casos específicos, la misma actitud de los autóctonos en cuanto a querer llevar sus hijos a colegios concertados a hacer sus estudios de secundaria.

“Los resultados que obtienen los alumnos inmigrantes (de 3 a 11 años) son iguales a los de los autóctonos. Y si fracasan, las razones son las mismas por las cuales puede fracasar cualquier estudiante”.

Las familias están muy integradas con las actividades del centro.

“No importa de dónde son, lo importante es que están”

El tamaño del colegio permite estar más atento a los problemas de los alumnos y de sus familias.

2) Colegio Público CP EIP02

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
Colegio de integración de deficientes motóricos.
MODELO LINGÜÍSTICO: G, A y Modelo British (un 40% de las asignaturas las ven en Inglés)

¿Cómo percibe usted el rendimiento del alumnado latinoamericano?

No apreciamos verdaderamente ninguna dificultad en las distintas materias. A los tres años, cada uno responde según sus capacidades. Cuando se incorporan más tarde, a veces vienen con desfases curriculares, sobre todo en Inglés (esto se nota porque el centro es bilingüe, modelo British). Además influye el hecho de que los calendarios son diferentes entre España y los países de América Latina lo que lleva a que un alumno deba ser matriculado en el mismo nivel o en uno inferior. Esta situación afecta un poco, al comienzo, la autoestima de algunos niños, pero luego se adaptan y se integran fácilmente. Algunos tienen problemas familiares o económicos y eso influye en su rendimiento

académico. Cuando los padres tienen que trabajar muchas horas, éstos se desentienden bastante de las obligaciones escolares de sus hijos y esto por supuesto influye en su desempeño.

3) Colegio Público CP EIP03

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G, A y Modelo British (bilingüe en castellano e inglés).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Igual a los demás.

4) Ikastola CP EIP04

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: D

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
No se han detectado diferencias sustanciales con respecto a otros estudiantes. Los colombianos son brillantes.

5) Ikastola CP EIP05

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: D

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Es un rendimiento normal. Es el mismo que el de los demás alumnos.

6) Colegio Público CP EIP06

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: A y G.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Como una respuesta a toda la entrevista en general (más que a una pregunta específica), el director de este centro expresó las siguientes ideas:
*No dan datos, por política del centro. Piensan que los datos los tergiversan.
Los alumnos latinoamericanos no dan problemas específicos. Tienen el mismo rendimiento que los demás estudiantes y suelen tener un buen comportamiento. Tienen más problemas con los autóctonos.
En esta sociedad hay un gran racismo (aunque se diga que no) y eso hace que se creen prejuicios erróneos. Los estudiantes latinoamericanos suelen adaptarse en poco tiempo y bastante bien.
Las medidas de la administración no son siempre las mejores para lograr una buena adaptación de los inmigrantes latinoamericanos al sistema. La administración no tiene en cuenta que los estudiantes extranjeros pueden ingresar a la escuela en cualquier época del año. La solución no debería ser sólo*

atrasarlos un año. Ellos han visto que con un apoyo adecuado los estudiantes latinoamericanos pueden perfectamente ingresar en el nivel que les corresponde y adaptarse al medio dentro de su primer año de escolaridad.

No hay posibilidades de becas para textos en otras épocas del año y eso podría modificarse para garantizar una mejor integración de los chicos y chicas inmigrantes.

Las incorporaciones de alumnos inmigrantes a lo largo del año es algo que la administración no tiene en cuenta y para lo cual, dice él, se necesitan más recursos.

7) Colegio Público CP EIP07

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: G y A.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Normal. A veces vienen con algún retraso de nivel. En algunos casos tienen dificultades durante el primer año, pero no más. Luego, no hay diferencias sustanciales con el resto de los alumnos, y se suelen adaptar bastante bien.

8) Colegio Público CP EIP08

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: D (Euskera)

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Igual que los autóctonos. No hay diferencias sustanciales.

9) Colegio Público CP EIP09

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: A y G

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Posiblemente los de los países del este tienen un rendimiento mejor. El rendimiento de los latinoamericanos es un poco más bajo que el resto, pero también hay gente muy buena. Cuando el nivel de los padres es alto, esto se nota en los chicos. Se ve que los latinoamericanos se preocupan mucho por la educación de sus hijos. Hay un número considerable de latinoamericanos que se están yendo. Por otra parte tienen inestabilidad en el domicilio; por una razón o por otra las familias deben cambiar de piso (al parecer dentro de Pamplona) y por esta razón terminan cambiando a los chicos de colegio. Esto muy seguramente afecta su rendimiento y también el funcionamiento del centro.

10) Colegio Público CP EIP10

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: A y G. Proyecto de inglés desde infantil con horario más intensivo.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Cuando llegan vienen con un nivel más bajo que los de aquí. Después depende de las familias... Eso influye en su rendimiento su desempeño en el colegio.

11) Colegio Público CP EIP11

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: G y A.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Hay dos tipos, aquellos en los que la familia no está bien asentada y esto hace que el rendimiento no sea el adecuado; por otra parte, están los que no tienen un buen "background", pero las familias los apoyan; éstos sí logran un mejor rendimiento. Los inmigrantes del este, en cuanto cogen el idioma tienen un buen rendimiento, mejor que los latinoamericanos (en general). Los latinoamericanos no tienen que aprender el idioma, pero en realidad esto termina siendo más un problema (para muchos, no para todos). En el este le dan mucha importancia a la educación, incluso más que aquí. Cuando hay chicos latinos con familias con un buen nivel educativo, eso se nota y se nota bastante.

12) Colegio Público CP EIP12

NATURALEZA: público.

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: G y Programa British Council.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Hay de todo. Hay unos más responsables que otros. Cuando vienen con cierta edad suelen venir con un retraso en relación con el nivel que les corresponde en el sistema español y entonces se les pone en un curso inferior que es lo que permite la ley. Por lo general "los estudiantes de Europa del este (los países eslavos) tienen un rendimiento mejor, son listos y trabajadores".

13) Colegio Público CP EIP13

NATURALEZA: público

TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: D

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Cree que las razones por las cuales no hay alumnos inmigrantes en su escuela pueden ser: a) por la ubicación de la misma, está en una zona (Mendillorri) donde, al parecer, viven pocos inmigrantes; b) los pocos inmigrantes que pueda haber prefieren ir al colegio en castellano; y c) hay un desconocimiento de la realidad lingüística de Navarra y por eso los inmigrantes no ven esta escuela como una opción para sus hijos.

14) Colegio Público CP EIP14

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G y A

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
En general cuando vienen directamente de su país, les cuesta adaptarse a nuestro sistema educativo y prácticamente en un 100% debemos escolarizarlos un curso más debajo de lo que por edad les corresponde y aún así prácticamente todos tienen bastantes dificultades para seguir el currículo con normalidad.
Por otra parte en la mayoría de las familias los dos miembros de la pareja trabajan (o sólo viven con uno de ellos) y es muy difícil que ayuden a sus hijos/as con los estudios y tareas. Tienen en general un ritmo de trabajo mucho más lento que el resto de sus compañeros y el rendimiento en general es más bajo necesitando de apoyo escolar, en cualquiera de sus variantes.

15) Colegio Público CP EIP15

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G

A la directora de este centro la investigación no le generó suficiente confianza. No puedo decir asegurar aquí cuál pudo ser la razón para esta percepción. En una primera llamada me pidió que le enviara la encuesta. Luego, fue muy difícil localizarla y el único dato que nos proporcionó (a través de otra persona) fue el número de alumnos que actualmente tiene el centro: 85 y esa misma persona me pidió que no volviera a insistir, pues la directora no tenía tiempo para estas cosas.

16) Colegio Público CP EIP15

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: D (euskera, castellano como asignatura).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Piensa que, en general, los inmigrantes desconocen la realidad lingüística de Navarra y por este motivo no se matriculan en colegios de modelo D.

17) Colegio Público - CP EIP17

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G, D y A

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Dentro de los estudiantes latinoamericanos existe todo tipo de rendimiento como en el resto de los alumnos. Sí que es cierto, que normalmente su entorno, tanto a nivel económico (situación en la que viven, nivel de condiciones y espacios para poder desarrollar los trabajos escolares...), como la disponibilidad de los padres para poder atenderles y ayudarles en el ámbito escolar (normalmente los papas y mamás trabajan muchas horas y los niños/as pasan mucho tiempo solos o tan solo con sus hermanos mayores) no es el óptimo para poder rendir todo lo que podrían.

18) Colegio Público - CP EIP18

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: A y G (Castellano).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Para ellos, por política y por convicción, no hay inmigrantes. Lo importante es saber su procedencia escolar. Más que la nacionalidad... Los periodos de escolarización influyen. En los chicos mayores de 8 años si se nota una diferencia en su rendimiento. Una vez cogen la lectoescritura se adaptan bastante bien. En la cuestión de hábitos de estudio: no los tienen. Suelen ser responsables (especialmente las chicas). Los padres y las madres estiman el valor de la educación. Los chavales están a gusto en la escuela y los latinos responden bastante bien al afecto que les brinda la escuela y esto da buenos resultados. Lo que más les importa son los hábitos, más que los conocimientos. Les importa que la escuela sea un lugar donde se sientan a gusto y esto se logra con una relación de respeto y de afecto. No hay situaciones de conflicto intercultural, ni absentismo. Todo lo contrario. Con frecuencia, aunque sus familias se trasladen, los chicos siguen viniendo a la escuela, en autobús.

19) Colegio Público CP EIP19

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano) y A (euskera como asignatura).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Vienen, en general, con menos nivel y los que empiezan con tres años siguen el currículum normal.

20) Colegio Público CP EIP20

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: D

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Es igual que el de los demás. No hay problemas con ellos. Dado que el colegio es de modelo D, los latinoamericanos están en las mismas condiciones que los demás inmigrantes e incluso es similar a la de los alumnos españoles en cuyas familias no todos los miembros hablan Euskera.

21) Colegio Público CP EIP21

NATURALEZA: público
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

¿Cómo perciben ustedes el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
*En alumnado de 2ª generación, no se aprecian diferencias, cada alumno rinde según su capacidad y su esfuerzo.
En alumnos que llegan procedentes de sus países de origen se observa desfase curricular, que se soluciona habitualmente bajándolos un curso escolar.*

22) Colegio Público CP EIP22

NATURALEZA: público.
TIPO DE ENSEÑANZA: infantil y primaria.
MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

Los llamamos en varias ocasiones y dijeron que enviarían una respuesta por correo electrónico, pero al cierre de esta investigación, la respuesta no había llegado.

23) Colegio Público CP EIP23

NATURALEZA: Público
TIPO DE ENSEÑANZA: Educación infantil y Primaria
MODELO LINGÜÍSTICO: A y G

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?
Depende mucho de dónde vengán, de su origen (si es rural o urbano). Su rendimiento también depende mucho de su entorno familiar. No obstante su interés por el estudio, no siempre cumplen responsablemente con sus deberes. En general, los inmigrantes le dan un valor muy alto a la educación, excepto los rumanos. Hay tres niñas que reciben refuerzo educativo, pero dentro del mismo colegio y hay dos asignados a cursos por debajo de su nivel.

24) Colegio Público CP EIP24

NATURALEZA: Público TIPO DE ENSEÑANZA: Educación infantil y Primaria MODELO LINGÜÍSTICO: A y G
--

¿Cómo perciben el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Esto depende de la preparación que hayan podido tener en su país de origen. También depende del seguimiento que haga la familia; pero esto es válido para todos los inmigrantes. También depende de que tanto se implica la familia con el colegio y sus actividades.

Según la edad con que vengan se les puede facilitar la adaptación. Para los que vienen con más de 10 años, por lo general, les cuesta más. En las pruebas de matemáticas y lectura que se les hace, al llegar generalmente muestran un bajo nivel y debemos escolarizarlos en un curso inferior. Los del Este, por ejemplo, tienen una muy buena competencia matemática.

No es verdad que tener el mismo idioma les facilite la comprensión lectora. Igual, hay expresiones que son diferentes en su país de origen y los sistemas de enseñanza y de aprendizaje seguramente son distintos.

ANEXO 1.3: ENCUESTAS A LOS COLEGIOS CONCERTADOS DE PAMPLONA

1) Colegio CCP 01

NATURALEZA: Privado concertado y subvencionado.
TIPO DE ENSEÑANZA: aula 2 años, escuela infantil, educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.
Modalidades de Bachillerato: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales
MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano) y A (castellano con euskera como asignatura). Inglés desde los dos años. Francés o euskera como tercera lengua.

La siguiente fue la respuesta recibida el 15 de marzo de 2010 por correo electrónico:

Estimado Jaime:

Entiendo su petición y comprendo que es necesario llevar a cabo investigaciones para poder mejorar y avanzar en nuestra sociedad. Pero sintiéndolo mucho he de decirle que no es posible colaborar en lo que me demanda. Actualmente nos vemos desbordados por peticiones similares a la suya que nos llegan de diversos ámbitos institucionales y privados y que hacen que nuestra actividad principal, la de educar a nuestros alumnos, se vea mermada. Decidimos en el equipo directivo restringir estas colaboraciones y centrarnos en nuestro trabajo.

Espero que entienda nuestra postura.

Un saludo, A. Y.

2) Colegio CCP 02

NATURALEZA: privado concertado
TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.
MODELO LINGÜÍSTICO: A (castellano con euskera como asignatura) y G (castellano con inglés, francés como asignatura optativa en secundaria).
Dirección en internet: <http://www.larraonaclaret.org>

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Depende de cuando se hayan incorporado a la escolaridad en España.

En general hay desfase entre los sistemas educativos (tanto en contenido como en formas de trabajo) y eso dificulta el rendimiento escolar. Aquellos alumnos que se incorporan en cursos de Primaria están mejor adaptados al sistema que los que se incorporan en cursos de Secundaria.

3) Colegio CCP03

Construido en 1947

NATURALEZA: privado - concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil y primaria.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano) y A (castellano con asignatura en euskera).

Inglés desde educación infantil.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Los niños/as que acuden al colegio desde pequeños tienen un rendimiento normal, unos mejor y otros peor según sus capacidades y circunstancias. Los alumnos/as que acuden por primera vez a cursos más altos les cuesta adaptarse al ritmo.

El rendimiento de los alumnos/as no depende tanto de sus capacidades como de la situación familiar, laboral y económica que viva. Para los niños/as en general lo más importante es la estabilidad familiar y emocional y esto desgraciadamente cada vez es más escaso. Generalmente las etapas de infantil y primaria se realizan con normalidad y es en secundaria cuando surgen más dificultades.

4) Colegio CCP04

NATURALEZA: Privado concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: Educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano) y A (castellano con asignatura en euskera).

Inglés y francés desde educación infantil.

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Tienen alumnos que llegaron con 10 o 12 años. Sólo unos pocos de estos latinoamericanos llegan al bachillerato (un 10%)... Hay alumnos que rinden bien y otros que tienen problemas (en particular, 2 dominicanos y un colombiano). El rendimiento lo condiciona mucho más el entorno familiar, que el origen mismo. Con frecuencia (a los chicos mayores de 10 años) se les pone en un nivel inferior al que les correspondería por edad. Se les hace una prueba que normalmente no pasan. Si llegan de menor edad, en primaria pueden ingresar a la edad que les corresponde. En primaria se les hace algún refuerzo si lo necesitan y normalmente se adaptan con facilidad. Si llegan a secundaria, por lo general su adaptación es más difícil.

5) Colegio CCP05

NATURALEZA: concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO).

MODELO LINGÜÍSTICO: A (castellano con asignatura de euskera).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Normal, no hay diferencias significativas con el resto de los alumnos.

6) Colegio CCP06

NATURALEZA: privado-concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: aula de 2 años, educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

MODELO LINGÜÍSTICO: modelo G (castellano con inglés desde infantil y francés desde el tercer ciclo de primaria).

¿Cómo percibe usted el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

La inmensa mayoría recibe algún tipo de apoyo escolar. Su rendimiento está por debajo de la media, especialmente en 2º ciclo de ESO.

7) Colegio CCP07

NATURALEZA: privado concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

¿Cómo percibís vosotros el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Totalmente normalizado, hay alumnos mejores y peores, como entre los de las demás nacionalidades.

8) Colegio CCP08

NATURALEZA: concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

¿Cómo percibís vosotros el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Depende de las diversas situaciones. En general, quienes han venido de mayores tienen un rendimiento más bajo y en los pequeños las situaciones socioeconómicas deficitarias, no facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. En otros casos, sin problema.

9) Colegio CCP09

NATURALEZA: concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: aula 2 años, educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (ESO) y programas de cualificación.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

¿Cómo percibís vosotros el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

De primaria: El rendimiento es algo bajo, debido fundamentalmente a que llegan con un nivel bajo y que una vez incorporados, la atención de las familias es escasa, debido a que están volcadas en el trabajo y no les queda tiempo para atender a los hijos. Están atendidos muchas veces por otros familiares.

10) Colegio CCP10

NATURALEZA: concertado.

TIPO DE ENSEÑANZA: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

MODELO LINGÜÍSTICO: G (castellano).

¿Cómo percibís vosotros el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos?

Un poco por debajo del rendimiento de los demás alumnos.

ANEXO 1.4: PROYECTO “AULAS DE TARDE”

PROYECTO “AULAS DE TARDE” – CP SAN JORGE

En este anexo transcribimos textualmente parte de un documento informativo que nos facilitó el equipo de trabajo del Colegio Público San Jorge en el cuál se describen los inicios del programa y algunas de sus principales características.

AULAS DE TARDE

PROYECTO 3

1. INTRODUCCIÓN

Fruto de las jornadas sobre Interculturalidad y Diversidad celebradas en el Centro durante el curso 2000-2001, fue la conclusión de que cualquier acción compensatoria de desigualdades con población desfavorecida era la de actuar en tres ámbitos: económico, académico y de tiempo libre. Las Aulas de Tarde surgen como respuesta al alumnado que no dispone de las condiciones adecuadas para completar su formación una vez finalizado el horario escolar ordinario.

Durante el curso 2001-2002 se diseñan las aulas y las condiciones o características que deberían tener, a saber:

- ◆ Profesorado perteneciente al claustro en condiciones de flexibilidad y compensación horaria.
- ◆ Gratuitas para el alumnado
- ◆ Alumnado seleccionado y orientado por el tutor
- ◆ Compromiso de las familias

En octubre del curso 2002-2003 se inician estas aulas con dos profesoras dos horas semanales. Dado los buenos resultados de la experiencia se acordó con la Universidad Pública de Navarra (UPNA) para facilitar la participación del alumnado de prácticas de magisterio en apoyo de estas aulas bajo la tutela del profesorado encargado de las mismas.

A medida que han ido transcurriendo los cursos se han ido ampliando las aulas, el tiempo de dedicación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento.

El curso 2004-2005 recibimos apoyo institucional del Gobierno de Navarra por nuestro proyecto.

En el 2005-2006 hemos visto reflejado nuestro proyecto en los denominados Programas de Acompañamiento Escolar del MEC por lo que nos sentimos orgullosos de ver que nuestro trabajo puede beneficiar a otros centros y colectivos.

2. PROYECTO AULAS DE TARDE

2.1 Qué son:

Aulas atendidas por el profesorado del centro en las que el alumnado realiza las tareas escolares y estudio dirigido fuera del horario lectivo. Tiene carácter voluntario y en el momento del acceso, el alumno y la familia se comprometen a cumplir los requisitos necesarios para un buen funcionamiento. El incumplimiento de las condiciones establecidas conllevará la pérdida inmediata de este servicio.

2.2 A quién se dirigen

Al alumnado que no dispone de condiciones adecuadas para el estudio en sus hogares y/o que precisan orientación y guía en la realización de tareas escolares.

2.3 Qué finalidad tienen:

Compensar desigualdades educativas generando hábitos de trabajo y estudio y facilitando al alumnado el acceso al currículo escolar.

2.4 Qué objetivos nos marcamos:

- ◆ Ayudar al alumnado a organizar las tareas escolares
- ◆ Reforzar los instrumentos básicos del aprendizaje
- ◆ Guiar y acompañar al alumno en el estudio y en la realización de actividades escolares
- ◆ Resolver dudas y dar explicaciones complementarias para mejorar estrategias que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje
- ◆ Acelerar el conocimiento de la Lengua Castellana

2.5 Qué profesorado atiende las aulas:

- ◆ Profesorado del colegio con amplia experiencia

2.6 Qué alumnado es susceptible de asistir:

- ◆ Alumnado que precisa medidas de compensación educativa
- ◆ Que presenten algún desfase educativo
- ◆ Que en el hogar no dispongan de los medios apropiados para realizar las tareas escolares.

2.7 Qué requisitos son necesarios para ser beneficiario de este servicio:

- ◆ Informe de tutoría recomendado la atención del alumnado e indicando las necesidades que presenta
- ◆ Hoja de inscripción en la que la familia se compromete a cumplir las condiciones exigidas.

ANEXO 1.5: TABLAS, DATOS ESTADÍSTICOS RECOPIADOS
EN LA PRIMERA FASE

Tabla A-1.1 Alumnado inmigrante y latinoamericano matriculado en centros públicos de educación primaria en el curso 2009/2010 554

Tabla A-1.2 Alumnado inmigrante y latinoamericano matriculados en algunos centros concertados en Pamplona, durante el curso 2009/2010 555

Tabla A-1.3 Compendio de opiniones de los directores de centros públicos sobre el alumnado latinoamericano 556

TABLA A-1.1. Alumnado inmigrante y latinoamericano matriculado en centros públicos de educación primaria en el curso 2009/2010

Centro	MODELO	PROA	OTROS PR	TOTAL # AL	INMIGR	% INMIG	LATINOAM	% DEL TOT	% EN INMIG
CP Pamplona y Barañain									
CP EIP01	A y G	Sí	(Sí)	308	261	84,7%	95	30,8%	36,4%
CP EIP02	A, G, Br	No	No	297	123	41,4%	74	24,9%	60,2%
CP EIP03	A, G, Br	Sí	No	667	167	25,0%	66	9,9%	39,5%
CP EIP04	D	No	Sí	379	42	11,1%	29	7,7%	69,0%
CP EIP05	D	No	No	358	33	9,2%	18	5,0%	54,5%
CP EIP06	A y G	Sí	No	nd	nd		nd		
CP EIP07	A y G	No	No	420	21	5,0%	17	4,0%	81,0%
CP EIP08	D	No	No	341	4	1,2%	2	0,6%	50,0%
CP EIP09	A y G	Sí	Sí	243	74	30,5%	43	17,7%	58,1%
CP EIP10	A y G	Sí	Sí	210	126	60,0%	44	21,0%	34,9%
CP EIP11	A y G	No	Sí	225	72	32,0%	57	25,3%	79,2%
CP EIP12	G y Br	Sí	(Sí)	248	176	71,0%	63	25,4%	35,8%
CP EIP13	D	No	No	467	0	0,0%	0	0,0%	
CP EIP14	A y G	Sí	No	380	76	20,0%	39	10,3%	51,3%
CP EIP15	G	No	No	85	nd		nd		
CP EIP16	D	No	No	698	0	0,0%	0	0,0%	
CP EIP17	A, G y D	Sí	Sí	435	120	27,6%	58	13,3%	48,3%
CP EIP18	A y G	Sí	(Sí)	615	365	59,3%	250	40,7%	68,5%
CP EIP19	A y G	No	No	416	52	12,5%	26	6,3%	50,0%
CP EIP20	D	No	No	484	38	7,9%	5	1,0%	13,2%
CP EIP21	G	Sí	No	321	nd		nd		
CP EIP22	G	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
CP EIP23	A y G	No	No	390	35	9,0%	14	3,6%	40,0%
CP EIP24	A y G	Sí	No	431	149	34,6%	87	20,2%	58,4%
Total =		11	5	7597	1750	23,0%	886	11,7%	50,6%
* El número de estudiantes inmigrantes y latinoamericanos es aproximado									
** El número de est. Inmigrantes es aproximado. El de latinoamericanos es exácto.									
nd: No disponible; sd: sin datos (no los suministraron)									

TABLA A-1.2. Alumnado inmigrante y latinoamericano matriculados en algunos centros concertados en Pamplona, durante el curso 2009/2010

Centro	MODELO	PROA	OTROS PR	TOTAL # AL	INMIGR	% INMIG	LATINOAM	%LATIN	%LAT DE INM
Centros concertados									
Datos Edu Infantil y Primaria									
CCP01	G y A	No	No	465	121	26,02	83	17,85	68,60
CCP03	G y A	No	No	492	41	8,33	19	3,86	46,34
CCP04	A	No	Sí	591	41	6,94	18	3,05	43,90
CCP05	G	No	No	716	47	6,56	33	4,61	70,21
CCP06	G	No	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
CCP07	G	No	No	965	13	1,35	3	0,31	23,08
CCP08	G	No	No	970	90	9,28	46	4,74	51,11
CCP09	G	No	No	nd	nd	nd	nd	nd	nd
CCP10	G	No	No	512	22	4,30	11	2,15	50,00
Total=		0	1	4711	375	7,96	213	4,52	56,80
Promedio				673	53,6		30,4		

Tabla A-1.3 Compendio de opiniones de los directores de centros públicos sobre el alumnado latinoamericano

Idea central	Frecuencia	Ejemplos
En materia educativa ya no debería hablarse de inmigración.	3	“Ya pasó la época de la inmigración y debemos cerrar las puertas a ese tema”. (A., CP EIP01) “Para nosotros no son inmigrantes, son nuestros alumnos y ya está” (J., CP EIP18)
El rendimiento de los estudiantes latinoamericanos es igual al de los demás	8	“Los resultados que obtienen los alumnos inmigrantes (de 3 a 11 años) son iguales a los de los autóctonos. Y si fracasan, las razones son las mismas por las cuales puede fracasar cualquier estudiante”. (A., CP EIP01) “No apreciamos verdaderamente ninguna dificultad en las distintas materias”. (M. A., CP EIP02).
El rendimiento de los estudiantes latinoamericanos es (un poco) más bajo que el de los demás. (El de los estudiantes de países del Este es mejor).	7 (3)	“Cuando llegan vienen con un nivel más bajo que los de aquí. Después depende de las familias” (B., CP EPI10). “Posiblemente los de los países del este tienen un rendimiento mejor. El rendimiento de los latinoamericanos es un poco más bajo que el resto, pero también hay gente muy buena”. (A., CP EIP09).
A los estudiantes latinoamericanos se les suele escolarizar en un curso por debajo del que les corresponde (por su bajo nivel).	5	“Para los que vienen con más de 10 años, por lo general, les cuesta más. En las pruebas de matemáticas y lectura que se les hace, al llegar generalmente muestran un bajo nivel y debemos escolarizarlos en un curso inferior”. (M., CP EIP24)
El capital cultural y social de la familia influye de manera decisiva en el rendimiento de los alumnos, independientemente de su origen.	8	“Algunos tienen problemas familiares o económicos y eso influye en su rendimiento académico. Cuando los padres tienen que trabajar muchas horas, éstos se desentienden bastante de las obligaciones escolares de sus hijos y esto por supuesto influye en su desempeño”. (M. A., CP EIP02)
En materia de lenguaje los estudiantes latinoamericanos también presentan dificultades.	2	“No es verdad que tener el mismo idioma les facilite la comprensión lectora.” (M., CP EIP24)

ANEXO II – LAS ENCUESTAS

En este anexo presentamos la versión impresa, con algunas variaciones mínimas¹, de las seis encuestas que se aplicaron en varios de los institutos y colegios concertados de Navarra que participaron en el estudio, tal como se explica detalladamente en los capítulos 5 y 6 de esta tesis.

El siguiente cuadro es la muestra de la página web de inicio que los encuestados encontraban cuando quisieron contestar cualquiera de las encuestas directamente a través de la aplicación (gestor de encuestas opina) que usamos para este proyecto.

APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES ENTRE FRACASO ESCOLAR Y LOS FACTORES SOCIOCULTURALES EN INMIGRANTES LATINOAMERICANOS Proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Pública de Navarra	
<u>ENCUESTADOR</u>	Si usted está interesado en contestar alguna de estas encuestas, por favor envíe un mail con sus datos a: <u>encuestas.fesnavarra@gmail.com</u> .
<u>DIRECTORES Y DIRECTORAS</u>	<u>ENCUESTAS PARA DIRECTORES Y DIRECTORAS DE COLEGIOS E INSTITUTOS DE NAVARRA</u> 1 – <u>Encuesta D1: Factores Sociales y Fracaso Escolar</u> 2 – <u>Encuesta D2: Factores Culturales y Fracaso Escolar</u>
<u>PROFESORES Y PROFESORAS</u>	<u>ENCUESTAS PARA PROFESORES Y PROFESORAS DE LA ESO O DE PCPI</u> 1 – <u>Encuesta PS1: Factores Sociales y Fracaso Escolar</u> 2 – <u>Encuesta PS2: Factores Culturales y Fracaso Escolar</u>
<u>ESTUDIANTES</u>	<u>ENCUESTAS PARA ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS DE 4º DE LA ESO O DE UN PCPI</u> 1 – <u>Encuesta EST1: Factores Sociales y Fracaso Escolar</u> 2 – <u>Encuesta EST2: Factores Culturales y Fracaso Escolar</u>

¹ Las variaciones que se hicieron en este anexo son sólo de formato, con el fin de encuadrar las encuestas dentro de un espacio razonable.

ENCUESTA D1 - A DIRECTORAS Y DIRECTORES DE IES

Formato #1A: Factores sociales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Directoras y Directores de Institutos de Secundaria de Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales **factores sociales** que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

ENCUESTA PARA DIRECTIVOS / PRIMERA PARTE FECHA: _____

DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Instituto: _____

DATOS DEL CENTRO:

1) Modelos que ofrece el instituto:

A () D/V () G () TIL ()

2) Niveles que ofrece el instituto:

a) 1º - 2º - 3º y 4º de ESO ()

b) 1º y 2º de Bachillerato ()

c) PCPI ()

3) ¿De qué países proceden los estudiantes latinoamericanos que estudian en su instituto?

a) Ecuador: ____

b) Colombia: ____

c) Perú: ____

d) Bolivia: ____

e) República Dominicana ____

f) Argentina ____

g) Otros: _____

DEL FRACASO ESCOLAR EN ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS

- 4) Valore el rendimiento general de los y las estudiantes latinoamericanos, según el país de origen.

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo	No sé
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					

Observaciones:

- 5) ¿Quién suelen tener un mejor rendimiento en la escuela entre los y las estudiantes de origen latinoamericano?
- a) Las chicas __
 - b) Los chicos __
 - c) No hay diferencias __

- 6) ¿Con que frecuencia las y los estudiantes de origen latinoamericano no llegan a obtener el título de la ESO, según el país de origen?

País / Desempeño	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca	No sé
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					
Otros					

- 7) ¿Podría facilitarnos estadísticas, sobre fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as, de los últimos 8 años? SÍ () NO ()
- 8) ¿Conoce estudiantes latinoamericanos o latinoamericanas que hayan abandonado la ESO antes de obtener el título de graduado?
- a) Sí, muchos _____
 - b) Sí, unos cuantos _____
 - c) Sí, pero sólo unos pocos _____
 - d) No, ninguno _____
- 9) En su opinión ¿cuáles suelen ser las principales causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano?
- _____
- _____
- _____
- _____

SOBRE EL PROA:

- 10) ¿Tienen el PROA en su instituto? (SI) (NO)
- 11) ¿Suele haber estudiantes latinoamericanos/as en el PROA? (SI) (NO)
- 12) ¿Qué estudiantes suelen hacer uso del PROA?
- A) Españoles _____
 - B) Gitanos _____
 - C) Marroquíes _____
 - D) Rumanos _____
 - E) Latinoamericanos _____
 - F) Otros _____
- 13) ¿Qué porcentaje representan las y los estudiantes de origen latinoamericano en los grupos del PROA?
- A) Más del 70% _____
 - B) Del 50 al 60% _____
 - C) Del 30 al 50% _____
 - D) Menos del 30% _____

14) ¿Cree que el PROA ayuda a evitar el fracaso escolar en secundaria? (SI) (NO)

¿Por qué?

FACTORES SOCIALES

15) ¿Cómo califica usted el contexto familiar de las y los estudiantes latinoamericanos en relación con la escuela, según el país de origen?

País / Desempeño	Muy favorable ⁽¹⁾	Ayuda, pero no lo suficiente ⁽²⁾	Poco favorable ⁽³⁾	Depende mucho del nivel socioeconómico ⁽⁴⁾	No sé
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					

Anotaciones:

- 1) En general son familias con un ambiente que favorece el estudio de sus hijos o hijas y están en contacto frecuente con la escuela.
- 2) Valoran mucho el estudio, están en contacto con la escuela, pero no saben brindarle al hijo o a la hija un ambiente apropiado para estudiar.
- 3) El ambiente en casa es poco favorable para el estudio y tienen muy poco contacto con la escuela.
- 4) En general se cumple que: A mayor nivel, más apoyo. A menor nivel menos apoyo.

16) ¿Participan las madres y los padres de estudiantes latinoamericanos/as en la APYMA del instituto y en las actividades que la misma organiza?

- a) Con mucha frecuencia ____
- b) Ocasionalmente ____
- c) Muy pocas veces ____
- d) Nunca ____
- e) Más los padres que las madres ____
- f) Más las madres que los padres ____

- 17) ¿Qué tanto participan los y las estudiantes de origen latinoamericano en las actividades extraescolares del instituto?
- Sí, la mayoría en alguna (más del 70%) ____
 - Sí, entre el 50 y el 70% ____
 - Sí, menos de la mitad (del 30 al 50%) ____
 - Sí, sólo unos pocos (menos del 30%) ____
 - No, nunca participan ____
- 18) ¿Quiénes suelen participar con más frecuencia en las actividades extraescolares entre estudiantes latinoamericanos?
- Los chicos ____
 - Las chicas ____
 - Ellos y ellas por igual ____
 - No participan, ni ellos, ni ellas ____
- 19) Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el **fracaso escolar** de los y las estudiantes de origen latinoamericano

FACTOR	ALTO	MEDIO-ALTO	BAJO	NULO
La estructura y estabilidad familiar				
Poco apoyo de la familia en casa				
Un bajo nivel educativo del padre				
Un bajo nivel educativo de la madre				
Una baja o precaria situación socioeconómica de la familia				
Una mala relación padre/madre – hijo/hija				
La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado				
Las relaciones con sus compañeros				
No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores				
No tener los documentos en regla				
La calidad de educación recibida en su país de origen				

Vivir en un barrio de bajo nivel socioeconómico				
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia				
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural.				
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes.				
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla)				
El hecho de no participar en actividades extraescolares.				
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en máquinas o con videojuegos, etc.)				
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar				
El hecho de no tener diccionarios ni libros de consulta en casa.				
La falta de recursos tecnológicos (calculadora, ordenador, software educativo)				
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos)				
Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.)				
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas.				

20) De los factores anteriores, ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?

Anote máximo 5 (en orden de importancia)

21) ¿Nos autorizaría a publicar su nombre y el de su instituto en la tesis doctoral?
(SI) (NO) **X**

GRACIAS!

ENCUESTA D2 - A DIRECTORAS Y DIRECTORES DE IES

Formato #2A: Factores culturales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Directoras y Directores de Institutos de Secundaria de Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales **factores culturales** que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Instituto: _____

PARTE I: Escuela y culturas latinoamericanas

A-1) Específicamente en relación con los y las estudiantes latinoamericanos/as (en particular los provenientes de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana), valore las siguientes afirmaciones de 1 a 5, según la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo —————> 1
Parcialmente de acuerdo —————> 2
Indiferente —————> 3
Parcialmente en desacuerdo —————> 4
Totalmente en desacuerdo —————> 5

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo. (f1)					
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local. (f2)					
Les gusta leer. (f1)					
Los chicos suelen ser poco trabajadores. (f3)					
Las chicas suelen ser responsables con sus deberes. (f3)					

Muestran interés por aprender (ellos y ellas). (f3)					
Suelen tener una buena relación con sus tutores. (f2)					
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela (f2)					
Suelen ser estudiantes problemáticos/as (f3)					
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla (f3/f5)					
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español. (f6/f7)					
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local. (f7)					
Cuando llegan a España ya mayores, suelen conservar el acento de su país de origen y esto les trae problemas en su integración (f6/f7)					
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar (f6)					
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura. (f8)					
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas (f8)					
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos (f8)					

A-2) Diga si está de acuerdo o no con alguna de las siguientes afirmaciones, según la misma escala de la tabla anterior:

	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)					
A las familias del instituto les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)					
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))					

Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)					
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as son poco trabajadores. (f3)					

A-3) ¿En el proyecto educativo de su instituto hay programas o planes para fomentar las identidades culturales de los latinoamericanos? Si lo hay, por favor enúncielo y explíquelo brevemente.

PARTE II: Factores culturales y fracaso escolar

B) Valore los siguientes aspectos puntuales según el país de origen:

B-1) Qué porcentaje de estudiantes de cada país tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra (f2)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador					
Colombia					
Bolivia					
Perú					
República Dominicana					
Otros países					

B-2) Qué porcentaje de las familias ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas (f3)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador					
Colombia					
Bolivia					
Perú					
República Dominicana					
Otros países					

B-3) En aquellos casos de estudiantes latinos o latinas en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características?

	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general (F1)				
Son poco asiduos a las bibliotecas (F1)				
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)				
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)				
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)				
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)				
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras de otros países no latinoamericanos (F2)				
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)				

Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)				
Creer que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)				
Muestran rechazo a la cultura española. (F5/F7)				
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)				
Se visten como pandilleros/as. (F5/F7)				
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)				
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)				
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)				
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)				
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)				
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva (F8)				
El padre y la madre son permisivos (F8)				

B-4) De la lista anterior, anote los tres factores que, en su opinión, más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes latinoamericanos/as

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ENCUESTA PS1 - A PROFESORES Y PROFESORAS DE IES

Formato #1B: Factores sociales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Profesores y profesoras de Institutos de Secundaria de Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales **factores sociales** que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

ENCUESTA PARA PROFESORES Y PROFESORAS

FECHA: _____

PRIMERA PARTE

DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Asignatura que imparte: _____

Nivel(es) en que enseña: _____

DEL FRACASO ESCOLAR EN ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS

- 1) ¿Qué opinión tiene usted sobre el desempeño escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano en su asignatura?

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	No sé
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					

- 2) ¿En su experiencia, ha conocido casos de fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos?
- a) Sí, muchos _____
 - b) Sí, unos cuantos _____
 - c) Sí, pero sólo unos pocos _____
 - d) No, ninguno _____
- 3) ¿Conoce estudiantes latinoamericanos que hayan abandonado la escuela?
- a) Sí, muchos _____
 - b) Sí, unos cuantos, _____
 - c) Sí, pero sólo unos pocos _____
 - d) No, ninguno _____
- 4) ¿De los siguientes factores cuáles suelen ser, en su opinión, las principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos/as?
- a) Falta de apoyo de la familia ____
 - b) Una mala relación con el padre y la madre ____
 - c) Un bajo nivel socioeconómico ____
 - d) El lugar de residencia ____
 - e) Las amistades ____
 - f) El nivel educativo del padre y de la madre ____
 - g) Son poco responsables y no cumplen con sus deberes ____
 - h) El nivel educativo con el que llegan ____
 - i) Ven muchas horas de televisión ____
 - j) Otra _____

FACTORES SOCIALES

- 5) Desde su experiencia, cómo valora el acompañamiento de la familia a los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el país de origen:

País / Desempeño	Muy bueno (1)	Bueno (2)	Regular (3)	Mínimo o nulo (4)	Cada caso es distinto
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					

- 1) El padre y la madre están siempre muy pendientes de los deberes y los apoyan constantemente ____
- 2) Sólo la madre está pendiente de lo que el hijo o la hija debe hacer ____
- 3) Sólo se preocupan cuando hay malas notas ____
- 4) Están poco enterados de los deberes de su hijo o hija. En la mayoría de los casos falta un mayor apoyo de las familias ____
- 5) Depende mucho del nivel socioeconómico y del contexto de cada familia.

- 6) ¿Con qué frecuencia se comunican los padres y las madres de estudiantes latinoamericanos/as con sus tutores/as, según el país de origen?

País / Desempeño	Con mucha frecuencia	Ocasional-mente	Muy pocas veces	Sólo cuando es muy necesario	Nunca
Ecuador					
Colombia					
Perú					
Bolivia					
República Dominicana					

- 7) ¿Quiénes suelen participar con más frecuencia en las actividades extraescolares entre estudiantes latinoamericanos?
- Los chicos
 - Las chicas
 - Ellos y ellas por igual
 - No participan, ni ellos, ni ellas
 - No sé
- 8) De lo que usted sabe, ¿en qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as?
- Deporte ____
 - Videojuegos ____
 - Ver televisión ____
 - Chatear por internet ____
 - Leer o ir a una biblioteca ____
 - Estar con los/las amigas ____
 - Otro: _____
 - No sé ____
- 9) De lo que usted sabe, ¿para qué suelen usar más el internet los/las estudiantes latinoamericanos/as?
- Para chatear con amigos/amigas del colegio ____
 - Para comunicarse con su familia en el país de origen ____
 - Para entretenimiento (jugar y/o ver películas) ____
 - Para buscar información que les interesa ____
 - Para asuntos relacionados con el estudio ____
 - No sé _____
- 10) Valore en qué grado puede influir cada uno de los siguientes factores en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos

FACTOR	ALTO	MEDIO-ALTO	BAJO	NULO	NO SÉ
La estabilidad y estructura familiar					
Poco apoyo de la familia en casa					
Un bajo nivel educativo del padre					
Un bajo nivel educativo de la madre					
Una baja o precaria situación socioeconómica de la familia					
Una mala relación padre/madre – hijo/hija					

La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado					
Las relaciones con sus compañeros					
No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores					
No tener los documentos en regla					
La calidad de educación recibida en su país de origen					
Vivir en un barrio de bajo nivel socioeconómico					
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia					
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural.					
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes.					
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla)					
El hecho de no participar en actividades extraescolares.					
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en máquinas o con videojuegos, etc.)					
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar					
El hecho de no tener diccionarios ni libros de consulta en casa.					
La falta de recursos tecnológicos (calculadora, ordenador, software educativo)					
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos)					

Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.)					
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas					

11) De los factores anteriores, ¿cuáles considera usted que son los que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?

Anote máximo 5 (en orden de importancia)

¡Gracias por su colaboración!

ENCUESTA PS2 - PARA PROFESORES Y PROFESORAS DE IES

Formato #2B: Factores culturales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Profesores y profesoras de Institutos de Secundaria de Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales **factores culturales** que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Asignatura que imparte: _____

Instituto: _____

PARTE I: Escuela y culturas latinoamericanas

A-1) Específicamente en relación con los y las estudiantes latinoamericanos/as (en particular los provenientes de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú y República Dominicana), valore las siguientes afirmaciones de 1 a 5, según la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo \longrightarrow 1
Parcialmente de acuerdo \longrightarrow 2
Indiferente \longrightarrow 3
Parcialmente en desacuerdo \longrightarrow 4
Totalmente en desacuerdo \longrightarrow 5

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo. (f1)					
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local. (f2)					
Les gusta leer. (f1)					
Los chicos son poco trabajadores. (f3)					

Las chicas son responsables con sus deberes. (f3)					
No les gusta mucho el estudio (ni a ellos ni a ellas). (f3)					
Suelen tener una buena relación con sus tutores. (f2)					
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela (f2)					
Suelen ser estudiantes problemáticos/as (f3)					
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla (f7)					
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español. (f6/f7)					
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local. (f7)					
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse (f6/f7)					
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar (f6)					
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura. (f8)					
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas (f8)					
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos (f8)					

A-2) Diga si está de acuerdo o no con alguna de las siguientes afirmaciones, según la misma escala de la tabla anterior:

	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)					

A las familias españolas les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)					
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))					
Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)					
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as tienen un bajo rendimiento académico (f3)					

PARTE II: Factores culturales y fracaso escolar

B) Valore los siguientes aspectos puntuales según el país de origen:

B-1) Qué porcentaje de estudiantes de cada país tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra (f2)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador					
Colombia					
Bolivia					
Perú					
República Dominicana					
Otros países					

B-2) Qué porcentaje de las familias ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas (f3)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador					
Colombia					
Bolivia					
Perú					
República Dominicana					
Otros países					

B-3) En aquellos casos de estudiantes latinos o latinas en riesgo de fracaso escolar, ¿con qué frecuencia ha observado usted alguna de las siguientes características?

	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general (F1)				
Son poco asiduos a las bibliotecas (F1)				
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)				
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)				
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)				
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)				
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras de otros países no latinoamericanos (F2)				
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser				

latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)				
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)				
Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)				
Muestran rechazo a la cultura española. (F5/F7)				
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)				
Se visten como pandilleros/as. (F5/F7)				
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)				
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)				
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)				
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)				
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)				
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva (F8)				
El padre y la madre son permisivos (F8)				

B-4) De los factores enunciados seleccione los tres que, en su opinión, más inciden en los casos de fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as.

ENCUESTA EST1 - A ESTUDIANTES DE LA ESO Y DE PCPI

Formato #1C: Factores sociales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Estudiantes latinoamericanos/as de IES en Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales **factores sociales** que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

INSTITUTO/COLEGIO: _____

1) Nombre y Apellidos (obligatorio)²: _____

2) Edad: _____ 3) Sexo: M () F ()

4) País de origen: _____

5) Curso o nivel en el que está actualmente

- a) 3º de ESO _____
- b) 4º de ESO – Opción A: Ciencias _____
- c) 4º de ESO – Opción B: Letras _____
- d) 4º de ESO – Opción C: Formación Profesional _____
- e) 4º de ESO – Diversificación Curricular _____
- f) PCPI _____

6) ¿A qué edad ingresó a la escuela cuando llegó a España? _____

7) ¿A qué curso ingresó cuando llegó a España? _____

8) En qué tipo de colegio estudiaba en su país:

- a) Colegio Público: _____
- b) Colegio Privado: _____
- c) No sé _____

9) Dónde estaba localizado su colegio:

- a) En la ciudad: _____
- b) En un pueblo (en el campo): _____
- c) No sé _____

² Su nombre y todos los datos personales están protegidos por la ley de protección de datos y por lo tanto no serán publicados en la tesis, excepto en aquellos casos en los que se solicite, expresamente, una autorización firmada para tal fin.

10) País de origen del padre (o compañero de la madre): _____

11) País de origen de la madre (o compañera del padre): _____

12) ¿Cómo califica usted su rendimiento en la escuela?

- a) Excelente ____
- b) Sobresaliente ____
- c) Notable ____
- d) Aceptable ____
- e) Bajo ____

13) Desde su llegada a España, ¿ha tenido que repetir algún curso?

- a) Sí, 1 vez ____
- b) Sí, 2 veces ____
- c) Sí, más de 2 veces ____
- d) No, ninguna vez ____

14) De las siguientes opciones escoja la que mejor define sus expectativas

- a) Terminar la ESO y buscar trabajo ____
- b) Hacer el bachillerato e ir a la universidad ____
- c) Terminar la ESO y hacer un Curso de Formación Profesional ____
- d) No me interesa el título de la ESO, sólo quiero buscar un trabajo ____
- e) Quiero terminar mi PCPI y conseguir un trabajo ____
- f) Otra: _____

15) Diga, en su opinión, en qué grado pueden influir los siguientes factores en el fracaso escolar de un chico o chica latinoamericano/a:

	MUCHO	ALGO	POCO	NADA
Las malas amistades				
Ver muchas horas de televisión				
No tener acceso a Internet en casa				
Falta de apoyo en la familia				
Una mala relación con el padre y/o con la madre				
No participar en actividades extraescolares				
No tener un lugar adecuado para estudiar en casa				

Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia				
El nivel educativo con el que llega de su país de origen				
No tener amigos o familiares con altas expectativas educativas				
Estudiar en un instituto con un alto porcentaje de inmigrantes				
Una mala relación con los profesores o las profesoras				

16) ¿Además de los factores que aparecen en la tabla anterior, hay algún otro que usted crea influye significativamente en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as?

DEL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR

17) Señale con quién vive actualmente: (*factor 1*)

- a) Con mi padre y mi madre naturales, y mis hermanos y/o hermanas ____
- b) Sólo con mi madre ____
- c) Con mi madre, y mis hermanos y/o hermanas ____
- d) Sólo con mi padre ____
- e) Con mi madre y su pareja ____
- f) Con mi padre y su pareja ____
- g) Con mi madre y su pareja, y mis hermanos y/o hermanas ____
- h) Con un familiar (tío, tía, primo, etc.) ____
- i) Otros _____

18) Cómo valora usted el apoyo de su familia en sus asuntos académicos: (*factor 2*)

- a) Siento que me apoyan al 100% ____
- b) Siento que me apoyan, pero no tanto como yo quisiera ____
- c) Siento que me apoyan, pero sólo cuando voy mal en mis calificaciones ____
- d) No me apoyan, porque no tienen tiempo ____
- e) No me apoyan, porque no les importa si me va bien o me va mal ____

19) A continuación, señale el **máximo** nivel educativo de sus padres: (*factor 3*)

Nivel educativo/ familia	Padre	Madre
Educación Primaria		
Educación Secundaria - Bachillerato		
Técnico o tecnólogo		
Universitario (profesional)		
Post-universitario (máster o doctorado)		
No sé		

20) Trabajo actual del padre (o pareja de la madre): (*factor 4*)

21) Trabajo actual de la madre: (*factor 4*)

22) Cómo calificaría la comunicación con su familia (padre y/o madre) (*factor 5*)

- a) Excelente ____
- b) Muy buena ____
- c) Buena ____
- d) Regular ____
- e) Mala o conflictiva ____

23) Cuando tiene problemas en el instituto, ya sea con un profesor o profesora, con compañeros o compañeras, o con algún trabajo específico (alguna tarea que se le dificulte, por ejemplo), ¿Cómo actúa su familia? (*factor 2 y 5*)

- a) Me apoyan totalmente siempre ____
- b) Sí me apoyan, pero sólo a veces ____
- c) Normalmente no tienen tiempo y me dejan sólo ____
- d) Yo no les comunico mis problemas ____

24) ¿Su madre o padre son miembros de la junta de la APYMA (asociación de padres y madres)? (*factor 5*)

- a) Sí, ambos son miembros ____
- b) Sólo mi madre ____
- c) Sólo mi padre ____
- d) Ninguno de los dos ____

- 25) ¿Participan usted y su familia en las actividades que ofrece la APYMA? (*factor 5*)
- a) Sí, siempre ____
 - b) Sí, con frecuencia ____
 - c) Sí, ocasionalmente ____
 - d) No, nunca ____
- 26) ¿Con qué frecuencia habla su madre o su padre con su tutor o tutora? (*factor 5*)
- a) Más de 3 veces a lo largo del curso ____
 - b) 2 o 3 veces durante el curso ____
 - c) 1 vez durante todo el curso ____
 - d) Nunca ____
- 27) ¿Participan usted y su familia actualmente en algún grupo o asociación cultural, política o religiosa? (*factor 5*)
- a) Sí, en una asociación para latinoamericanos ____
 - b) Sí, en una asociación para personas de mi país ____
 - c) Sí, en un grupo religioso ____
 - d) Sí, en (otro tipo de asociación): _____
 - e) No, en ninguna ____
- 28) Señale la afirmación que mejor describe lo que usted piensa o cree sobre la calidad de la educación en su país de origen: (*factor 7*)
- a) La educación en mi país es mejor y más exigente que la de España ____
 - b) La educación en mi país es tan buena como la de España ____
 - c) La educación en mi país es de menor calidad, y menos exigente que la de España ____
 - d) No sé ____
- 29) De los siguientes factores, señale cuál o cuáles influyen más en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos/as (puede escoger hasta dos opciones) (*factores 7 y 10*):
- a) Unas malas bases educativas en el país de origen ____
 - b) Poco apoyo en casa ____
 - c) El hecho de que en la familia no se valora el estudio ____
 - d) Las malas amistades ____
 - e) La falta de motivación para el estudio ____

30) ¿Participa en alguna actividad extraescolar del instituto? (*factor 11*)

SÍ () NO ()

En caso afirmativo, ¿en cuál?

31) Señale las **dos** (2) actividades que hace con más frecuencia en su tiempo libre (*f. 11*)

- a) Practico deporte ____
- b) Veo televisión ____
- c) Navego en internet ____
- d) Leo en bibliotecas ____
- e) Uso videojuegos ____
- f) Juego con el móvil ____
- g) Estoy con mis amigos/as ____
- h) Otra: _____

32) ¿Participa o ha participado alguna vez en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento o por alguna institución privada? (*factor 11*)

- a) Sí, con frecuencia ____
- b) Sí, algunas veces ____
- c) No, nunca ____

33) En relación con sus amigos/amigas, cuál de las siguientes frases los describe mejor: (*factor 10*)

- a) Mis mejores amigos y amigas son muy buenos estudiantes ____
- b) A mis mejores amigos y amigas no les gusta la escuela ____
- c) Mis amigos y amigas no son ni los mejores, ni los peores estudiantes ____
- d) Mis amigos y amigas suelen ser muy poco responsables con sus deberes ____
- e) A mis amigos y amigas les gusta tener fama de malos/as estudiantes ____

34) Señale cuáles de los siguientes recursos materiales tiene o no en casa: (f. 12 y 13)

	SÍ	NO
a) Un ordenador para mí solo	()	()
b) Un ordenador compartido con otros de la familia	()	()
c) Una calculadora	()	()
d) Al menos un software educativo	()	()
e) Un escritorio propio para estudiar	()	()
f) Una habitación propia donde puedo estudiar solo	()	()
g) Enciclopedias y/o libros de consulta	()	()
h) Diccionarios	()	()

35) A continuación se enuncian 5 causas del fracaso escolar entre adolescentes.

Califíquelas de 1 a 5, de acuerdo con su propio criterio. Siendo 5 la que usted considera más puede influir en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos y 1 la que menos. (factores 10, 14 y 15)

- a) El contexto social en el que crece ____
- b) Amigos o amigas ____
- c) Muchas horas de televisión a la semana ____
- d) Excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio ____
- e) Falta de oportunidades laborales ____

36) ¿Cuántas horas de televisión ve usted por semana? (factor 14)

- a) Menos de 5 horas ____
- b) De 6 a 10 horas ____
- c) De 10 a 20 horas ____
- d) De 20 a 30 horas ____
- e) Más de 30 horas ____

37) ¿Qué tipo de programas de televisión le gusta ver? (puede escoger hasta 3 opciones) (factor 14)

- a) Educativos ____
- b) Musicales ____
- c) Novelas ____
- d) Concursos ____
- e) Acción ____

- f) Noticias ____
- g) Farándula ____
- h) Deportivos ____

38) En relación con los programas de televisión que usted ve con mayor frecuencia, usted cree que: (*factor 14*)

- a) Me motivan para estudiar ____
- b) No me motivan para estudiar, pero tampoco afectan mi rendimiento en el estudio ____
- c) No me motivan para estudiar, y si afectan mi rendimiento, pues prefiero ver televisión antes que estudiar ____

39) ¿Tiene usted internet en casa? (*factor 15*) SÍ () NO ()

40) ¿Para qué usa internet con más frecuencia? Califique las opciones según la siguiente escala: **Alta** (Con mucha frecuencia); **Media** (Con alguna frecuencia); **Baja** (Ocasionalmente / pocas veces); **Nula** (nunca)

	Alta	Media	Baja	Nula
Chatear con mis amigos/amigas				
Hacer mis deberes del instituto				
Entretenimiento (jugar y/o ver películas)				
Buscar información que me interesa				
Comunicarme con mi familia que vive en mi país de origen				

41) Valore cada una de las siguientes afirmaciones según las tres opciones que se dan:

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
a) ¿Para qué estudiar tanto? Con título o sin título está muy difícil conseguir trabajo.			
b) Yo he visto que a los latinos y a las latinas siempre les pagan menos que a los españoles y a las españolas.			
c) Yo creo que en Navarra le pagan lo mismo a un profesional inmigrante que a un profesional español.			

d) Yo creo que, si me gradúo de la ESO, tengo más posibilidades de conseguir un buen trabajo aquí en España, que si dejo los estudios.			
e) Yo no creo que valga la pena ir a la universidad. Total no hay mucha diferencia entre lo que gana alguien con título de la ESO, que alguien con un título profesional.			

42) ¿Cree usted que las oportunidades laborales para los y las inmigrantes latinoamericanos/as son limitadas? SÍ () NO ()

43) ¿Cree usted que la falta de oportunidades laborales para los y las latinas influye en los casos de fracaso escolar? SÍ () NO ()

¡GRACIAS!

ENCUESTA EST2 - A ESTUDIANTES DE LA ESO Y DE PCPI

Formato #2C: Factores culturales que influyen en el fracaso escolar

Diseño de la encuesta: **Jaime Borda Valderrama**

Población objetivo: **Estudiantes latinos y latinas de IES en Navarra**

Objetivo general de la encuesta: determinar los principales factores culturales que inciden en el fracaso escolar, particularmente en los y las estudiantes de origen latinoamericano.

PARTE I: DATOS GENERALES

INSTITUTO _____ CURSO: _____

A) Nombre (obligatorio)³: _____

B) **Edad:** _____ **Sexo:** **M** () **F** ()

C) **País de origen:** _____

D) (F1) ¿Con qué frecuencia suele ir a una biblioteca a leer literatura, historia u otros temas de interés general?

- a) Con mucha frecuencia (al menos 1 vez por semana) ____
- b) Con alguna frecuencia (al menos 1 vez al mes) ____
- c) Ocasionalmente ____
- d) Nunca ____

E) (F1) ¿Cuántos libros suele leer en un año? (sin incluir los que debe leer en el instituto)

- a) 5 o más ____
- b) 3 ó 4 ____
- c) 1 ó 2 ____
- d) Ninguno ____

³ Su nombre y todos los datos personales están protegidos por la ley de protección de datos y por lo tanto no serán publicados en la tesis, excepto en aquellos casos en los que se solicite, expresamente, una autorización firmada para tal fin.

F) (F1) Señale si domina otro idioma además del castellano:

Idioma / dominio	Avanzado	Medio	Bajo	Nulo
Inglés				
Francés				
Euskera				
Otro:				

G) (F1) De los siguientes recursos, señale los que tiene en casa:

- a) Diccionarios ____
- b) Enciclopedias ____
- c) Libros de literatura (novelas, poesía y/o ensayos) ____
- d) Libros de historia ____
- e) Discos de música clásica ____
- f) Discos de música del Caribe ____
- g) Discos de música de su país de origen ____
- h) Discos de rap o de hip-hop ____
- i) Ninguno de los anteriores ____

H) (F2) Después de llegar a España, ¿qué ha sido lo más difícil en su proceso de adaptación? (puede escoger hasta dos respuestas)

- a) Acostumbrarme a la forma de ser de los españoles ____
- b) Adaptarme al estilo de las profesoras y los profesores ____
- c) Adaptarme a la nueva situación familiar ____
- d) Hacer nuevos amigos ____
- e) No he tenido dificultades ____

I) (F3/F8) De las siguientes afirmaciones, seleccione aquella o aquellas que, en su opinión, más le afectan su motivación para estudiar:

- a) El hecho de que los profesores y las profesoras no valoren mis capacidades ____
- b) Percibir que la mayoría de las clases son aburridas ____
- c) La posibilidad de tener muchas cosas sin necesidad de estudiar tanto ____
- d) Sentirme discriminado o discriminada por fuera de la escuela, por el hecho de ser latinoamericano/a ____
- e) Estar lejos de mi país ____

- J) (F6) ¿Cree usted que las diferencias en el uso del castellano entre España y su país de origen le dificultan su aprendizaje?
- a) Mucho ____
 - b) Poco ____
 - c) Nada ____
- K) (F6/F1) En su opinión , aprender y saber Euskera:
- a) Es necesario para integrarse mejor a la sociedad ____
 - b) Es importante porque da más posibilidades de conseguir un buen trabajo ____
 - c) No es tan necesario. En Navarra, con hablar castellano es suficiente para integrarse a la sociedad y conseguir trabajo ____
 - d) No es tan importante. En Navarra, el hecho de hablar Euskera no le abre más posibilidades de trabajo a un inmigrante ____
- L) (F7) Mis mejores amigos/as suelen ser:
- a) Latinos/as, especialmente de mi país de origen ____
 - b) Latinos/as, de diferentes países de América Latina ____
 - c) Españoles y/o españolas ____
 - d) Latinos/as y españoles/as por igual ____
- M) (F7) Señale la frase que mejor describe lo que usted piensa sobre su identidad cultural en este momento de su vida:
- a) Nunca he estado en mi país y yo me siento más bien español/española. ____
 - b) No sé decir de dónde soy. No me siento ni de aquí, ni de allá ____
 - c) Yo me siento latinoamericano ó latinoamericana, no español ó española ____
 - d) Yo nunca niego mi país de origen. Yo me siento orgulloso/orgullosa de venir de donde vengo. ____
 - e) Yo me siento mitad y mitad, 50% de aquí y 50% de allá y me parece estupendo ____
- N) (F7) ¿Cuál fue el principal motivo por el cual su familia emigro a España?
- a) Económicos (falta de oportunidades en el país de origen) ____
 - b) Políticos (por persecución o exilio) ____
 - c) Violencia (vivía en zonas de conflicto armado) ____
 - d) Buscando la superación profesional ____
 - e) Para tener una mejor educación ____
 - f) Para conocer nuevas culturas ____

O) (F8) ¿**Durante su infancia**, su madre o su padre le leía cuentos?

- a) Sí con mucha frecuencia ____
- b) Sí algunas veces ____
- c) No, nunca lo hicieron ____
- d) No sé, no recuerdo ____

P) (F8) En relación con los hábitos de lectura de su **PADRE**. Con qué frecuencia él lee:

Lectura / Persona	Con frecuencia	Ocasionalment e	Nunca
Periódicos			
Revistas			
Libros (novelas, poesía, historia)			
Libros técnicos y/o manuales			
Internet (correo electrónico, noticias, etc)			

Q) (F8) En relación con los hábitos de lectura de su **MADRE**. Con qué frecuencia ella lee:

Lectura / Persona	Con frecuencia	Ocasionalment e	Nunca
Periódicos			
Revistas			
Libros (novelas, poesía, historia)			
Libros técnicos y/o manuales			
Internet (correo electrónico, noticias, etc)			

R) (F8) ¿Tiene su padre o su madre, alguno de los siguientes hábitos (que lo haga al menos 3 o 4 veces por semana)? (puede escoger más de una opción)

- a) Escribir en una agenda ____
- b) Escribir la lista de la compra ____
- c) Escribir las cuentas de la casa ____
- d) Escribir mensajes de correo electrónico (e-mails) ____
- e) No, casi nunca los he visto escribir ____

S) (F8) ¿Ha tenido o tiene actualmente algún tipo de responsabilidad en su casa?
(p.e.: lavar los platos, hacer alguna compra, organizar su cuarto, etc.)

Sí () No ()

En caso afirmativo, cuál es su responsabilidad:

PARTE II: ESCUELA Y CULTURA

T) Diga si está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones.

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
Factor 1: Capital cultural			
1. Compro o pido prestados libros con frecuencia			
2. Tomo o he tomado clases de arte o música fuera del instituto			
3. Tengo mucha facilidad para los idiomas			
4. Tengo un buen conocimiento sobre el manejo de ordenadores y los diferentes usos de internet.			
5. En general, las y los estudiantes latinos/as saben menos sobre arte y literatura que los españoles.			
Factor 2: Adaptación cultural			
6. No he tenido ningún problema en adaptarme al sistema educativo de Navarra			
7. Yo estoy muy contento/contenta de estar viviendo y estudiando aquí en Navarra			
8. He tenido dificultades para adaptarme a la forma de enseñar de los/las profesores/as			
9. He tenido dificultades para hacer amigos/amigas españoles/as.			
10. Yo preferiría estar estudiando en mi país de origen.			

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
Factor 3: Prejuicios y estereotipos			
11. Dentro de la escuela nunca me he sentido discriminado/a por ser latino/a			
12. Algunos profesores y algunas profesoras creen que los y las estudiantes latinos son menos capaces que los españoles y las españolas.			
13. Yo creo que sentirme discriminado/a afecta mi rendimiento académico.			
14. Siento que algunos profesores y algunas profesoras no valoran bien mi trabajo, por el hecho de ser latino/latina.			
15. Algunas veces me he sentido discriminado/a por mis compañeros o compañeras españoles/as.			
Factor 4: Desconfianza cultural			
16. Pienso que los profesores y las profesoras de aquí dan más oportunidades a los y las estudiantes españoles/as			
17. Creo que los profesores y las profesoras de aquí no confían en las capacidades de los y las estudiantes latinoamericanos/as.			
18. Confío mucho en mis compañeros/as españoles/as			
19. Los profesores/as españoles/as suelen hacer preguntas más difíciles a los y las estudiantes latinos/as para que suspendan.			
20. Yo creo que tendría mejores resultados en los exámenes si yo tuviera profesores/as de mi país de origen.			
21. Yo siento que los profesores/as no ayudan lo suficiente a los/las estudiantes latinoamericanos/as cuando lo necesitan			
22. Yo confío más en los españoles que en la gente de mi país.			

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
<i>Factor 5: Actitudes de oposición cultural</i>			
23. No me importa tener fama de “mal estudiante”			
24. Tengo amigos/as a los que les gusta burlarse de los buenos estudiantes			
25. Para mí es más importante ser aceptado en un grupo que sacar buenos resultados			
26. A mí no me importa tener malas calificaciones			
<i>Factor 6: El lenguaje</i>			
27. Yo he logrado conservar el acento de mi país de origen.			
28. He conocido personas que creen que el español correcto es sólo el que se habla en España			
29. Yo ya he perdido el acento de mi país de origen, pero no me siento mal por ello			
30. Suspendo la asignatura de lengua con frecuencia			
<i>Factor 7: Identidad cultural</i>			
31. Yo conozco las principales tradiciones de mi país.			
32. Yo pienso que la cultura española es superior a la de mi país.			
33. Hay muchos aspectos de la cultura española que me gustan.			
34. Asisto con frecuencia a reuniones con latinos/as o con personas de mi país.			
35. Mis mejores amigos/amigas son de mi país de origen.			
36. Prefiero relacionarme más con españoles o españolas que con latinos o latinas.			
<i>Factor 8: La cultura familiar</i>			
37. Para mi familia es muy importante que yo estudie y tenga buenas calificaciones.			
38. En mi familia me han inculcado el gusto por la lectura.			
39. En mi familia es más importante que yo consiga un trabajo a que yo siga estudiando.			

PARTE III: Fracaso escolar y factores culturales

En su opinión, en qué grado influyen los siguientes aspectos en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

Factor	Sí influye	No influye	No sé
(F1) La falta de cultura general			
(F1) No tener libros en casa			
(F1) Leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc.			
(F1/F6) El hecho de no hablar Euskera			
(F2) Las diferencias culturales entre Navarra y el país de origen			
(F2) Tener dificultades en la adaptación a la nueva cultura			
(F2) La edad de ingreso al sistema educativo español			
(F3) Sentirse discriminado por ser <i>suramericano</i>			
(F3) Sentirse discriminado por la condición social			
(F3) Los prejuicios de los profesores o profesoras sobre los latinos/latinas.			
(F4) No confiar en los/las profesores/as, por el hecho de ser españoles			
(F4) Desconfiar de los/las navarros/as, sea dentro o fuera del colegio, de cualquier edad o condición social.			
(F4/F5)) No querer integrarse en la sociedad navarra			
(F5) Tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela			
(F5) Creer que por ser latino/a no hay muchas posibilidades de tener éxito académico y optar por no esforzarse y estudiar lo mínimo necesario.			
(F5/F7) Pertenecer a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes.			
(F6) Tener dificultades en la asignatura de lengua y suspenderla con frecuencia.			

Factor	Sí influye	No influye	No sé
(F6) No querer adoptar el acento ni las expresiones de los españoles, por un rechazo a la cultura de este país.			
(F7) Tener conflictos de identidad cultural. No saber si se es de aquí o de allá.			
(F7) Extrañar mucho el país de origen, la sociedad y sus costumbres, no tanto la familia.			
(F8) Que dentro de la familia no se incentive el hábito de la lectura y/o la escritura			
(F8) No tener responsabilidades específicas en casa.			
(F8) Que el padre o la madre no controlen a sus hijos e hijas			

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo III. Tablas estadísticas

Contenido del Anexo III.

Tabla A3-1 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en la ESO en Navarra

Tabla A3-2 Representación porcentual de cada país con respecto al total del colectivo latinoamericano y con respecto al total del colectivo de inmigrantes

Tabla A3-3 Total hombres matriculados en la ESO por país de origen

Tabla A3-4 Total mujeres matriculadas en la ESO por país de origen

Tabla A3-5a Total alumnado latinoamericano en la ESO diferenciado por sexo

Tabla A3-5b Total alumnado inmigrante en la ESO diferenciado por sexo

Tabla A3-5c Total alumnado español en la ESO diferenciado por sexo

Tabla A3-6 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en Bachillerato en Navarra

Tabla A3-7a Total alumnos y alumnas matriculados en Bachillerato por origen y por sexo, en Navarra

Tabla A3-7b Porcentaje de alumnos y alumnas matriculados en Bachillerato por origen y por sexo, en Navarra

Tabla A3-8 Número de estudiantes latinoamericanos matriculados en la ESO y en Bachillerato según país de origen, limitado a la muestra

Tabla A3-9 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en CFGM en Navarra, discriminados por país de origen

Tabla A3-10a Total alumnado matriculado en CFGM clasificados por origen y por género

Tabla A3-10b Alumnado matriculado en CFGM clasificados por origen y por género en porcentaje

Tabla A3-11 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en CFGS en Navarra

Tabla A3-12a Total alumnado en CFGS clasificados por origen y por género

Tabla A3-12b Alumnado matriculado en CFGS clasificados por origen y por género en porcentaje

Tabla A3-13 Número de estudiantes latinoamericanos matriculados en los CFGM y CFGS según país de origen, limitado a la muestra

Tabla A3-14 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en PGS de 1 año en Navarra, discriminados por país de origen

Tabla A3-15a Total alumnado de PGS de 1 año clasificados por origen y por sexo

Tabla A3-15b Porcentaje alumnado PGS de 1 año clasificados por origen y por sexo

Tabla A3-16 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en PGS de 2 años en Navarra, discriminados por país de origen

Tabla A3-17a Total alumnado de PGS de 2 años, clasificados por origen y por sexo

Tabla A3-17b Porcentaje alumnado PGS de 2 años, clasificados por origen y por sexo

Tabla A3-18 Alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en los PGS de 1 año y de 2 años en Navarra, limitado a la muestra

Tabla A3-19 Alumnado latinoamericano matriculado en PCPIAP, PCPITE y PCPITP de 2009 a 2012

Tabla A3-19(a) Alumnado latinoamericano matriculado en PCPIAP, PCPITE y PCPITP de 2009 a 2012 – Síntesis de los datos

Tabla A3-20a Alumnado matriculado en los PCPIs de 2009 a 2012 discriminado por origen y sexo

Tabla A3-20b Porcentaje de alumnado matriculado en PCPIs de 2009 a 2012, discriminado por origen y por sexo

Tabla A3-21 Alumnado latinoamericano matriculado en los PCPI (PCPIAP, PCPITE y PCPITP) de 2009 a 2012 limitado a la muestra

Tabla A3-22 Total alumnado matriculado en los PCPI del 2009/2010 al 2012/2013, según país de origen.

Tabla A3-23 Fracaso escolar en la ESO y en Bachillerato: porcentaje global de alumnado no promocionado

Tabla A3-24 Fracaso escolar en 4º de ESO y 2º de Bachillerato: porcentaje específico de alumnado no promocionado

Tabla A3-25 Fracaso escolar en los CFGM y CFGS: porcentaje de alumnado no promocionado

Tabla A3-26 Fracaso escolar en los PGS y los PCPI: porcentaje de alumnado no promocionado

Tabla A3-27 Total alumnado no promocionado en los distintos niveles de educación secundaria analizados (tabla comparativa).

Tabla A3-28 Tabla comparativa del porcentaje de *alumnado no promocionado* en los diferentes niveles de educación secundaria analizados.

Tabla A3-1 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en la ESO en Navarra

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	41	46	45	49	51	53	74	69	64	50	49
BOLIVIA	5	8	12	33	69	90	96	117	119	123	151
BRASIL	17	20	24	25	47	70	90	95	105	104	105
CHILE	23	14	17	17	22	32	43	44	40	26	27
COLOMBIA	198	224	240	211	301	315	393	365	373	281	266
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
CUBA	9	13	16	13	22	26	22	20	22	16	23
REP. DOMINICANA	65	81	70	67	65	90	95	90	81	82	84
ECUADOR	459	687	703	646	823	973	1112	986	966	790	658
EL SALVADOR	0	2	2	1	3	5	4	2	2	1	2
GUATEMALA	1	2	3	3	3	0	1	2	2	2	1
HONDURAS	1	0	0	0	3	2	3	3	4	6	8
MÉXICO	4	4	7	9	8	8	11	9	11	11	7
NICARAGUA	0	1	2	1	0	1	0	2	2	1	6
PANAMÁ	0	0	0	0	0	1	1	2	5	3	3
PARAGUAY	0	0	0	0	0	4	7	7	7	2	2
PERÚ	23	37	48	63	80	103	134	131	118	106	86
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
URUGUAY	3	6	9	10	11	10	12	13	12	11	8
VENEZUELA	22	24	31	27	33	23	22	23	22	24	20
ESPAÑA	20129	19981	19807	19874	19549	19705	19932	20482	20845	21530	21930
BULGARIA	71	83	94	96	165	188	188	179	163	171	186
MARRUECOS	104	128	149	141	198	232	291	348	390	438	434
OTROS PAÍSES	257	281	236	309	418	501	572	611	647	676	724
TOTAL LAT.	871	1169	1229	1175	1541	1806	2120	1983	1956	1639	1506
TOTAL INM.	1303	1661	1708	1721	2322	2727	3171	3121	3156	2924	2850
TOTAL ALUM.	21432	21642	21515	21595	21871	22432	23103	23603	24001	24454	24780
%ALUM LAT.	4,06%	5,40%	5,71%	5,44%	7,05%	8,05%	9,18%	8,40%	8,15%	6,70%	6,08%
%LAT/INM.	66,85%	70,38%	71,96%	68,27%	66,37%	66,23%	66,86%	63,54%	61,98%	56,05%	52,84%

Tabla A3-2. Representación porcentual de cada país con respecto al total del colectivo latinoamericano y con respecto al total del colectivo de inmigrantes en Navarra

NACIÓN	2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM
ARGENTINA	4,7%	3,1%	3,9%	2,8%	3,7%	2,6%	4,2%	2,8%	3,3%	2,2%	2,9%	1,9%	3,5%	2,3%	3,5%	2,2%
BOLIVIA	0,6%	0,4%	0,7%	0,5%	1,0%	0,7%	2,8%	1,9%	4,5%	3,0%	5,0%	3,3%	4,5%	3,0%	5,9%	3,7%
BRASIL	2,0%	1,3%	1,7%	1,2%	2,0%	1,4%	2,1%	1,5%	3,0%	2,0%	3,9%	2,6%	4,2%	2,8%	4,8%	3,0%
CHILE	2,6%	1,8%	1,2%	0,8%	1,4%	1,0%	1,4%	1,0%	1,4%	0,9%	1,8%	1,2%	2,0%	1,4%	2,2%	1,4%
COLOMBIA	22,7%	15,2%	19,2%	13,5%	19,5%	14,1%	18,0%	12,3%	19,5%	13,0%	17,4%	11,6%	18,5%	12,4%	18,4%	11,7%
COSTA RICA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
CUBA	1,0%	0,7%	1,1%	0,8%	1,3%	0,9%	1,1%	0,8%	1,4%	0,9%	1,4%	1,0%	1,0%	0,7%	1,0%	0,6%
REP. DOMINICANA	7,5%	5,0%	6,9%	4,9%	5,7%	4,1%	5,7%	3,9%	4,2%	2,8%	5,0%	3,3%	4,5%	3,0%	4,5%	2,9%
ECUADOR	52,7%	35,2%	58,8%	41,4%	57,2%	41,2%	55,0%	37,5%	53,4%	35,4%	53,9%	35,7%	52,5%	35,1%	49,7%	31,6%
EL SALVADOR	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%
GUATEMALA	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
HONDURAS	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
MÉXICO	0,5%	0,3%	0,3%	0,2%	0,6%	0,4%	0,8%	0,5%	0,5%	0,3%	0,4%	0,3%	0,5%	0,3%	0,5%	0,3%
NICARAGUA	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
PANAMÁ	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
PARAGUAY	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	0,3%	0,2%	0,4%	0,2%
PERÚ	2,6%	1,8%	3,2%	2,2%	3,9%	2,8%	5,4%	3,7%	5,2%	3,4%	5,7%	3,8%	6,3%	4,2%	6,6%	4,2%
PUERTO RICO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
URUGUAY	0,3%	0,2%	0,5%	0,4%	0,7%	0,5%	0,9%	0,6%	0,7%	0,5%	0,6%	0,4%	0,6%	0,4%	0,7%	0,4%
VENEZUELA	2,5%	1,7%	2,1%	1,4%	2,5%	1,8%	2,9%	1,6%	2,1%	1,4%	1,3%	0,8%	1,0%	0,7%	1,2%	0,7%
BULGARIA	-	5,4%	-	5,0%	-	5,5%	-	5,6%	-	7,1%	-	6,9%	-	5,9%	-	5,7%
MARRUECOS	-	8,0%	-	7,7%	-	8,7%	-	8,2%	-	8,5%	-	8,5%	-	9,2%	-	11,2%
OTROS PAÍSES	-	19,7%	-	16,9%	-	13,8%	-	18,0%	-	18,0%	-	18,4%	-	18,0%	-	19,6%

Tabla A3-2. Representación porcentual de cada país con respecto al total del colectivo latinoamericano y con respecto al total del colectivo de inmigrantes en Navarra

NACIÓN	2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	LAT	INM	LAT	INM	LAT	INM
ARGENTINA	3,3%	2,0%	3,1%	1,7%	3,3%	1,7%
BOLIVIA	6,1%	3,8%	7,5%	4,2%	10,0%	5,3%
BRASIL	5,4%	3,3%	0,4%	3,6%	7,0%	3,7%
CHILE	2,0%	1,3%	1,6%	0,9%	1,8%	0,9%
COLOMBIA	19,1%	11,8%	17,1%	9,6%	17,7%	9,3%
COSTA RICA	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
CUBA	1,1%	0,7%	1,0%	0,5%	1,5%	0,8%
REP. DOMINICANA	4,1%	2,6%	5,0%	2,8%	5,6%	2,9%
ECUADOR	49,4%	30,6%	48,2%	27,0%	43,7%	23,1%
EL SALVADOR	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%
GUATEMALA	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%
HONDURAS	0,2%	0,1%	0,4%	0,2%	0,5%	0,3%
MÉXICO	0,6%	0,3%	0,7%	0,4%	0,5%	0,2%
NICARAGUA	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,4%	0,2%
PANAMÁ	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,1%
PARAGUAY	0,4%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
PERÚ	6,0%	3,7%	6,5%	3,6%	5,7%	3,0%
PUERTO RICO	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
URUGUAY	0,6%	0,4%	0,7%	0,4%	0,5%	0,3%
VENEZUELA	1,1%	0,7%	1,5%	0,8%	1,3%	0,7%
BULGARIA	-	5,2%	-	5,8%	-	6,5%
MARRUECOS	-	12,4%	-	15,0%	-	15,2%
OTROS PAÍSES	-	20,5%	-	23,1%	-	25,4%

Tabla A3-3 Total hombres matriculados en la ESO por país de origen, en Navarra

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	21	23	22	27	29	30	43	39	39	32	26
BOLIVIA	2	4	6	15	36	40	44	59	60	65	74
BRASIL	8	7	11	11	20	31	40	44	52	49	51
CHILE	11	6	11	7	7	17	22	23	19	12	13
COLOMBIA	112	118	108	108	145	148	203	184	191	144	137
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
CUBA	6	8	9	8	14	14	11	8	11	7	8
REP. DOMINICANA	26	36	33	27	28	36	37	36	30	41	42
ECUADOR	231	326	334	291	403	484	546	470	466	394	324
EL SALVADOR	0	0	0	0	2	3	2	0	0		1
GUATEMALA	0	0	0	3	3	0	1	2	2	1	1
HONDURAS	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3
MÉXICO	2	2	3	4	4	2	6	4	7	4	2
NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	0	0	0		4
PANAMÁ	0	0	0	0	0	1	1	2	4	2	2
PARAGUAY	0	0	0	0	0	1	2	2	2		
PERÚ	13	20	21	31	40	46	65	61	54	49	39
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	2	2	2	4	6	6	9	9	5	5	3
VENEZUELA	14	10	16	11	17	14	11	11	14	12	12
ESPAÑA	10472	10405	10406	10473	10252	10244	10241	10465	10668	11041	11308
BULGARIA	34	34	44	44	87	96	93	85	80	91	90
MARRUECOS	66	85	91	89	119	130	164	191	213	216	221
OTROS PAÍSES	122	150	121	167	214	262	294	310	325	333	344
TOTAL HOM. LAT.	448	562	576	547	754	873	1043	954	959	819	742
TOTAL HOM. INM.	670	831	832	847	1174	1361	1594	1540	1577	1459	1397
TOTAL HOMBRES	11142	11236	11238	11320	11426	11605	11835	12005	12245	12500	12705
%ALUMNOS LAT.	4,02%	5,00%	5,13%	4,83%	6,60%	7,52%	8,81%	7,95%	7,83%	6,55%	5,84%
%LAT/INM.	66,87%	67,63%	69,23%	64,58%	64,22%	64,14%	65,43%	61,95%	60,81%	56,13%	53,11%

Tabla A3-4 Total mujeres matriculadas en la ESO por país de origen, en Navarra

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	20	23	23	22	22	23	31	30	25	18	23
BOLIVIA	3	4	6	18	33	50	52	58	59	58	77
BRASIL	9	13	13	14	27	39	50	51	53	55	54
CHILE	12	8	6	10	15	15	21	21	21	14	14
COLOMBIA	86	106	132	103	156	167	190	181	182	137	129
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
CUBA	3	5	7	5	8	12	11	12	11	9	15
REP. DOMINICANA	39	45	37	40	37	54	58	54	51	41	42
ECUADOR	228	361	369	355	420	489	566	516	500	396	334
EL SALVADOR	0	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
GUATEMALA	1	2	3	0	0	0	0	0	0	1	
HONDURAS	1	0	0	0	3	2	3	3	2	4	5
MÉXICO	2	2	4	5	4	6	5	5	4	7	5
NICARAGUA	0	1	2	1	0	1	0	2	2	1	2
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
PARAGUAY	0	0	0	0	0	3	5	5	5	2	2
PERÚ	10	17	27	32	40	57	69	70	64	57	47
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
URUGUAY	1	4	7	6	5	4	3	4	7	6	5
VENEZUELA	8	14	15	16	16	9	11	12	8	12	8
ESPAÑA	9657	9576	9401	9401	9297	9461	9691	10017	10177	10489	10622
BULGARIA	37	49	50	52	78	92	95	94	83	80	96
MARRUECOS	38	43	58	52	79	102	127	157	177	222	213
OTROS PAÍSES	135	131	115	142	203	239	278	301	322	343	380
TOTAL MUJ. LAT.	423	607	653	628	787	933	1077	1029	997	820	764
TOTAL MUJ. INM.	633	830	876	874	1147	1366	1577	1581	1579	1465	1453
TOTAL MUJERES	10290	10406	10277	10275	10444	10827	11268	11598	11756	11954	12075
%ALUMNAS LAT.	4,11%	5,83%	6,35%	6,11%	7,54%	8,62%	9,56%	8,87%	8,48%	6,86%	6,33%
%LAT/INM.	66,82%	73,13%	74,54%	71,85%	68,61%	68,30%	68,29%	65,09%	63,14%	55,97%	52,58%

Tabla A3-5a Total alumnado latinoamericano en la ESO diferenciado por sexo, en Navarra

Latinoamericanos/as	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	448	562	576	547	754	873	1043	954	959	819	742
Mujeres	423	607	653	628	787	933	1077	1029	997	820	764
Total	871	1169	1229	1175	1541	1806	2120	1983	1956	1639	1506

Tabla A3-5b Total alumnado inmigrante en la ESO diferenciado por sexo, en Navarra

Inmigrantes	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	670	831	832	847	1174	1361	1594	1540	1577	1459	1397
Mujeres	633	830	876	874	1147	1366	1577	1581	1579	1465	1453
Total	1303	1661	1708	1721	2321	2727	3171	3121	3156	2924	2850

Tabla A3-5c Total alumnado español en la ESO diferenciado por sexo, en Navarra

Españoles	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	10472	10405	10406	10473	10252	10244	10241	10465	10668	11041	11308
Mujeres	9657	9576	9401	9401	9297	9461	9691	10017	10177	10489	10622
Total	20129	19981	19807	19874	19549	19705	19932	20482	20845	21530	21930

Tabla A3-6 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en Bachillerato en Navarra

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	6	14	13	11	10	33	11	5	4	12	9
BOLIVIA	0	3	3	1	4	14	8	23	12	13	17
BRASIL	2	1	3	3	1	6	9	7	9	11	12
CHILE	6	6	2	6	4	11	3	4	3	6	2
COLOMBIA	16	16	25	27	31	54	30	44	30	34	31
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	1	0	2	4	3	1	2	7	5	1	2
REP. DOMINIC.	7	5	5	7	6	10	1	4	4	6	4
ECUADOR	38	48	59	66	71	109	83	173	102	82	66
EL SALVADOR	2	1	0	0	1	8	2	4	0	0	0
GUATEMALA	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	0	1	0	4	2	1	1	2	2
MÉXICO	0	0	1	2	3	9	2	1	2	3	3
NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
PARAGUAY	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERÚ	3	3	7	7	7	15	21	59	23	12	18
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	1	2	1	3	2	2	1	1	0	0
VENEZUELA	0	3	7	7	5	4	4	1	2	1	2
ESPAÑA	7190	7160	6751	6876	6651	6317	6704	6662	7292	7487	7769
OTROS PAÍSES	27	37	60	67	86	177	133	228	142	169	203
TOTAL LAT.	81	101	130	144	150	280	182	335	198	184	169
TOTAL INM.	108	138	190	211	236	457	315	563	340	353	372
TOT. ALUMNADO	7298	7298	6941	7087	6887	6774	7019	7225	7632	7840	8141
%ALUM LAT.	1,11%	1,38%	1,87%	2,03%	2,18%	4,13%	2,59%	4,64%	2,59%	2,35%	2,08%
%LAT/INM.	75,00%	73,19%	68,42%	68,25%	63,56%	61,27%	57,78%	59,50%	58,24%	52,12%	45,43%

Tabla A3-7a Total alumnos y alumnas matriculados en Bachillerato por origen y por sexo, en Navarra

Origen / sexo		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	24	43	50	60	69	112	84	150	83	69	64
	Mujeres	57	58	80	84	81	162	98	185	115	115	105
	<i>Total</i>	<i>81</i>	<i>101</i>	<i>130</i>	<i>144</i>	<i>150</i>	<i>274</i>	<i>182</i>	<i>335</i>	<i>198</i>	<i>184</i>	<i>169</i>
Inmigrantes	Hombres	32	55	73	93	106	182	134	246	137	131	142
	Mujeres	76	83	117	118	130	275	181	317	203	222	230
	<i>Total</i>	<i>108</i>	<i>138</i>	<i>190</i>	<i>211</i>	<i>236</i>	<i>457</i>	<i>315</i>	<i>563</i>	<i>340</i>	<i>353</i>	<i>372</i>
Españoles	Hombres	3231	3208	3020	3052	2938	2899	3052	3110	3420	3495	3575
	Mujeres	3959	3952	3731	3824	3713	3418	3652	3552	3872	3992	4194
	<i>Total</i>	<i>7190</i>	<i>7160</i>	<i>6751</i>	<i>6876</i>	<i>6651</i>	<i>6317</i>	<i>6704</i>	<i>6662</i>	<i>7292</i>	<i>7487</i>	<i>7769</i>

Tabla A3-7b Porcentaje de alumnos y alumnas matriculados en Bachillerato por origen y por sexo, en Navarra

Origen / sexo		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	29,6%	42,6%	38,5%	41,7%	46,0%	40,9%	46,2%	44,8%	41,9%	37,5%	37,9%
	Mujeres	70,4%	57,4%	61,5%	58,3%	54,0%	59,1%	53,8%	55,2%	58,1%	62,5%	62,1%
Inmigrantes	Hombres	29,6%	39,9%	38,4%	44,1%	44,9%	39,8%	42,5%	43,7%	40,3%	37,1%	38,2%
	Mujeres	70,4%	60,1%	61,6%	55,9%	55,1%	60,2%	57,5%	56,3%	59,7%	62,9%	61,8%
Españoles	Hombres	44,9%	44,8%	44,7%	44,4%	44,2%	45,9%	45,5%	46,7%	46,9%	46,7%	46,0%
	Mujeres	55,1%	55,2%	55,3%	55,6%	55,8%	54,1%	54,5%	53,3%	53,1%	53,3%	54,0%

Tabla A3-8 Número de estudiantes latinoamericanos matriculados en la ESO y en Bachillerato según país de origen limitado a la muestra

ESO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ecuador	459	687	703	646	823	973	1112	986	966	790	658
Colombia	198	224	240	211	301	315	393	365	373	281	266
Bolivia	5	8	12	33	69	90	96	117	119	123	151
Perú	23	37	48	63	80	103	134	131	118	106	86
Rep. Dominicana	65	81	70	67	65	90	95	90	81	82	84
Total	750	1037	1073	1020	1338	1571	1830	1689	1657	1382	1245
BACH	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ecuador	38	48	59	66	71	109	83	173	102	82	66
Colombia	16	16	25	27	31	54	30	44	30	34	31
Bolivia	0	3	3	1	4	14	8	23	12	13	17
Perú	3	3	7	7	7	15	21	59	23	12	18
Rep. Dom.	7	5	5	7	6	10	1	4	4	6	4
Total	64	75	99	108	119	202	143	303	171	147	136

Tabla A3-9 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en CFGM en Navarra, discriminados por país de origen

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	1	5	3	7	4	1	4	4	3	2	1
BOLIVIA	2	3	4	1	6	11	13	14	9	18	17
BRASIL	2	5	2	2	2	4	4	7	7	10	6
CHILE	1	1	2	1	2	2	0	0	1	4	6
COLOMBIA	11	18	23	28	29	26	29	39	29	38	37
COSTA RICA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	2	1	1	1	1	1	2	5	1	2	2
REP. DOMIN.	6	9	7	3	5	2	7	6	3	4	5
ECUADOR	21	52	80	92	99	82	93	111	97	95	67
EL SALVADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
GUATEMALA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
MÉXICO	0	0	1	1	2	1	0	1	0	2	1
NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PARAGUAY	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
PERÚ	5	10	6	8	10	15	13	16	11	16	12
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	2
VENEZUELA	0	1	2	0	0	0	1	3	1	2	1
OTROS PAÍSES	16	33	35	43	56	65	76	101	95	134	152
ESPAÑA	2906	2927	2928	2757	2616	2655	2756	2899	2913	2892	3263
TOTAL LAT.	52	106	131	145	160	146	167	209	163	198	158
TOTAL INM.	68	139	166	188	216	211	243	310	258	332	310
TOT. ALUMNADO	2974	3066	3094	2945	2832	2866	2999	3209	3171	3224	3573
%ALUM LAT.	1,75%	3,46%	4,23%	4,92%	5,65%	5,09%	5,57%	6,51%	5,14%	6,14%	4,42%
%LAT/INM.	76,47%	76,26%	78,92%	77,13%	74,07%	69,19%	68,72%	67,42%	63,18%	59,64%	50,97%

Tabla A3-10a Total alumnado matriculado en CFGM clasificados por origen y por género

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	27	62	63	76	80	70	78	106	92	175	98
	Mujeres	25	44	68	69	80	76	89	103	71	157	60
	Total	52	106	131	145	160	146	167	209	163	332	158
Otros países	Hombres	7	18	13	15	28	35	46	57	53	72	87
	Mujeres	9	15	22	28	28	30	30	44	42	62	65
	Total	16	33	35	43	56	65	76	101	95	134	152
Españoles	Hombres	1845	1820	1808	1685	1586	1596	1734	1896	1888	1891	2137
	Mujeres	1061	1107	1120	1072	1030	1059	1022	1003	1025	1001	1126
	Total	2906	2927	2928	2757	2616	2655	2756	2899	2913	2892	3263

Tabla A3-10b Alumnado matriculado en CFGM clasificados por origen y por género en porcentaje

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	52%	58%	48%	52%	50%	48%	47%	51%	56%	53%	62%
	Mujeres	48%	42%	52%	48%	50%	52%	53%	49%	44%	47%	38%
Otros países	Hombres	44%	55%	37%	35%	50%	54%	61%	56%	56%	54%	57%
	Mujeres	56%	45%	63%	65%	50%	46%	39%	44%	44%	46%	43%
Españoles	Hombres	63%	62%	62%	61%	61%	60%	63%	65%	65%	65%	65%
	Mujeres	37%	38%	38%	39%	39%	40%	37%	35%	35%	35%	35%

Tabla A3-11 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en CFGS en Navarra

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	0	3	5	2	7	1	2	4	2	3	3
BOLIVIA	0	3	1	2	4	3	5	10	9	12	12
BRASIL	1	1	0	0	0	0	1	4	7	7	9
CHILE	3	0	1	1	4	4	4	5	3	1	1
COLOMBIA	25	18	13	26	30	26	21	42	26	24	27
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	1	3	1	1	1	1	0	0	0	2	4
REP. DOMIN.	4	3	6	5	6	2	1	2	2	1	2
ECUADOR	18	32	32	31	45	39	30	31	29	40	28
EL SALVADOR	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0
GUATEMALA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MÉXICO	1	1	1	1	0	3	2	0	0	2	3
NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PARAGUAY	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
PERÚ	5	5	11	12	19	21	20	40	29	26	14
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
VENEZUELA	2	2	1	7	5	1	0	4	2	5	6
OTROS PAÍSES	10	17	18	21	29	27	41	46	59	75	66
ESPAÑA	3003	3057	2938	2707	2593	2653	2619	2682	2846	3000	3190
TOTAL LAT.	60	71	72	89	122	102	87	143	114	125	112
TOTAL INM.	70	88	90	110	151	129	128	189	173	200	178
TOT. ALUMNADO	3073	3145	3028	2817	2744	2782	2747	2871	3019	3200	3368
%ALUM LAT.	1,95%	2,26%	2,38%	3,16%	4,45%	3,67%	3,17%	4,98%	3,78%	3,91%	3,33%
%LAT/INM.	85,71%	80,68%	80,00%	80,91%	80,79%	79,07%	67,97%	75,66%	65,90%	62,50%	62,92%

Tabla A3-12a Total alumnado en CFGS clasificados por origen y por género

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	35	37	31	34	39	43	45	70	52	66	53
	Mujeres	25	34	41	55	83	59	42	73	62	59	59
	<i>Total</i>	60	71	72	89	122	102	87	143	114	125	112
Otros países	Hombres	3	7	8	6	9	8	11	17	26	35	33
	Mujeres	7	10	10	15	20	19	30	29	33	40	33
	<i>Total</i>	10	17	18	21	29	27	41	46	59	75	66
Españoles	Hombres	1584	1682	1689	1545	1416	1446	1482	1534	1680	1827	1995
	Mujeres	1419	1375	1249	1162	1177	1207	1137	1148	1166	1173	1195
	<i>Total</i>	3003	3057	2938	2707	2593	2653	2619	2682	2846	3000	3190

Tabla A3-12b Alumnado matriculado en CFGS clasificados por origen y por género en porcentaje

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos/as	Hombres	58%	52%	43%	38%	32%	42%	52%	49%	46%	53%	47%
	Mujeres	42%	48%	57%	62%	68%	58%	48%	51%	54%	47%	53%
Otros países	Hombres	30%	41%	44%	29%	31%	30%	27%	37%	44%	47%	50%
	Mujeres	70%	59%	56%	71%	69%	70%	73%	63%	56%	53%	50%
Españoles	Hombres	53%	55%	57%	57%	55%	55%	57%	57%	59%	61%	63%
	Mujeres	47%	45%	43%	43%	45%	45%	43%	43%	41%	39%	37%

Tabla A3-13 Número de estudiantes latinoamericanos matriculados en los CFGM y CFGS según país de origen, limitado a la muestra

CFGM	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ecuador	21	52	80	92	99	82	93	111	97	95	67
Colombia	11	18	23	28	29	26	29	39	29	38	37
Bolivia	2	3	4	1	6	11	13	14	9	18	17
Perú	5	10	6	8	10	15	13	16	11	16	12
Rep. Dominicana	6	9	7	3	5	2	7	6	3	4	5
Total	45	92	120	132	149	136	155	186	149	171	138
CFGS	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ecuador	18	32	32	31	45	39	30	31	29	40	28
Colombia	25	18	13	26	30	26	21	42	26	24	27
Bolivia	0	3	1	2	4	3	5	10	9	12	12
Perú	5	5	11	12	19	21	20	40	29	26	14
Rep. Dom.	4	3	6	5	6	2	1	2	2	1	2
Total	52	61	63	76	104	91	77	125	95	103	83

Tabla A3-14 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en PGS de 1 año en Navarra, discriminados por país de origen

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ARGENTINA	0	0	3	1	4	2	2	0	0
BOLIVIA	0	0	0	0	9	1	2	0	0
BRASIL	0	2	0	3	1	3	2	0	0
CHILE	0	0	1	1	1	0	0	0	0
COLOMBIA	12	11	3	8	13	13	18	0	0
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	1	1	1	0	0	0	0	0	0
REP. DOMIN.	6	5	1	10	6	7	12	0	0
ECUADOR	15	23	9	24	29	24	33	0	0
EL SALVADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GUATEMALA	1	0	0	0	0	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MÉXICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PARAGUAY	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERÚ	0	0	0	2	3	1	3	0	0
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	0	0	0	1	0	0	0	0
VENEZUELA	0	1	3	2	1	0	0	0	0
OTROS PAÍSES	26	32	24	49	46	38	33	0	0
ESPAÑA	303	303	340	318	276	333	250	0	0
TOTAL LAT.	35	43	21	51	68	51	72	0	0
TOTAL INM.	61	75	45	100	114	89	105	0	0
TOT. ALUMNADO	364	378	385	418	390	422	355	0	0
%ALUM LAT.	9,62%	11,38%	5,45%	12,20%	17,44%	12,09%	20,28%		
%LAT/INM.	57,38%	57,33%	46,67%	51,00%	59,65%	57,30%	68,57%		

Tabla A3-15a Total alumnado de PGS de 1 año clasificados por origen y por sexo

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Latinos/as	Hombres	25	31	17	33	34	31	47	0	0
	Mujeres	10	12	4	18	34	20	25	0	0
	Total	35	43	21	51	68	51	72	0	0
Otros países	Hombres	22	23	18	37	32	29	24	0	0
	Mujeres	4	9	6	12	14	9	9	0	0
	Total	26	32	24	49	46	38	33	0	0
Españoles	Hombres	208	225	240	219	187	228	191	0	0
	Mujeres	95	78	100	99	89	105	59	0	0
	Total	303	303	340	318	276	333	250	0	0

Tabla A3-15b Porcentaje alumnado PGS de 1 año clasificados por origen y por sexo

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Latinos/as	Hombres	71,4%	72,1%	81,0%	64,7%	50,0%	60,8%	65,3%	0	0
	Mujeres	28,6%	27,9%	19,0%	35,3%	50,0%	39,2%	34,7%	0	0
	Total								0	0
Otros países	Hombres	84,6%	71,9%	75,0%	75,5%	69,6%	76,9%	72,7%	0	0
	Mujeres	15,4%	28,1%	25,0%	24,5%	30,4%	23,7%	27,3%	0	0
	Total								0	0
Españoles	Hombres	68,6%	74,3%	70,6%	68,9%	67,8%	68,5%	76,4%	0	0
	Mujeres	31,4%	25,7%	29,4%	31,1%	32,2%	31,5%	23,6%	0	0
	Total								0	0

Tabla A3-16 Total alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en PGS de 2 años en Navarra, discriminados por país de origen

NACIÓN	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ARGENTINA	0	1	2	1	0	0	0	0	0
BOLIVIA	0	0	0	0	0	1	0	0	0
BRASIL	0	0	0	0	1	1	0	0	0
CHILE	3	3	3	4	0	0	0	0	0
COLOMBIA	12	7	14	22	14	11	12	6	0
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	0	0	0	0	0	0	1	1	0
REP. DOMIN.	6	7	6	13	5	6	6	2	0
ECUADOR	16	17	11	24	35	27	23	11	0
EL SALVADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GUATEMALA	0	0	1	1	0	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	1	0	0	0	0	0	0
MÉXICO	0	0	0	0	1	0	0	0	0
NICARAGUA	0	1	0	0	0	0	0	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PARAGUAY	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERÚ	0	1	3	4	1	1	2	0	0
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VENEZUELA	1	1	1	0	1	0	0	0	0
OTROS PAÍSES	11	20	28	30	16	22	40	24	0
ESPAÑA	282	270	273	277	238	241	258	107	0
TOTAL LAT.	38	38	42	69	58	47	44	20	0
TOTAL INM.	49	58	70	99	74	69	84	44	0
TOT. ALUM.	331	328	343	376	312	310	342	151	0
%ALUM LAT.	11,48%	11,59%	12,24%	18,35%	18,59%	15,16%	12,87%	13,25%	
%LAT/INM.	77,55%	65,52%	60,00%	69,70%	78,38%	68,12%	52,38%	45,45%	

Tabla A3-17a Total alumnado de PGS de 2 años, clasificados por origen y por sexo

Origen / sexo		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Latinos/as	Hombres	30	29	36	56	42	35	38	18	0
	Mujeres	8	9	6	13	16	12	6	2	0
	<i>Total</i>	38	38	42	69	58	47	44	20	0
Otros países	Hombres	8	16	24	26	13	20	34	19	0
	Mujeres	3	4	4	4	3	2	6	5	0
	<i>Total</i>	11	20	28	30	16	22	40	24	0
Españoles	Hombres	238	227	235	239	202	205	210	86	0
	Mujeres	44	43	38	38	36	36	48	21	0
	<i>Total</i>	282	270	273	277	238	241	258	107	0

Tabla A3-17b Porcentaje alumnado PGS de 2 años, clasificados por origen y por sexo

Origen / género		2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Latinos/as	Hombres	78,9%	76,3%	85,7%	81,2%	72,4%	74,5%	86,4%	90,0%	0
	Mujeres	21,1%	23,7%	14,3%	18,8%	27,6%	25,5%	13,6%	10,0%	0
	<i>Total</i>									
Otros países	Hombres	72,7%	80,0%	85,7%	86,7%	81,3%	90,9%	85,0%	79,2%	0
	Mujeres	27,3%	20,0%	14,3%	13,3%	18,8%	9,1%	15,0%	20,8%	0
	<i>Total</i>									
Españoles	Hombres	84,4%	84,1%	86,1%	86,3%	84,9%	85,1%	81,4%	80,4%	0
	Mujeres	15,6%	15,9%	13,9%	13,7%	15,1%	14,9%	18,6%	19,6%	0
	<i>Total</i>									

Tabla A3-18 Alumnos y alumnas latinoamericanos/as matriculados en los PGS de 1 año y 2 años en Navarra, limitados a la muestra

PGS DE 1 AÑO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
BOLIVIA	0	0	0	0	9	1	2	0	0
COLOMBIA	12	11	3	8	13	13	18	0	0
ECUADOR	15	23	9	24	29	24	33	0	0
PERÚ	0	0	0	2	3	1	3	0	0
REP. DOMINICANA	6	5	1	10	6	7	12	0	0
TOTAL	33	39	13	44	60	46	68	0	0
PGS DE 2 AÑOS	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
BOLIVIA	0	0	0	0	0	1	0	0	0
COLOMBIA	12	7	14	22	14	11	12	6	0
ECUADOR	16	17	11	24	35	27	23	11	0
PERÚ	0	1	3	4	1	1	2	0	0
REP. DOMINICANA	6	7	6	13	5	6	6	2	0
TOTAL	34	32	34	63	55	46	43	19	0

Tabla A3-19 Alumnado latinoamericano matriculado en PCPIAP, PCPITE y PCPITP de 2009 a 2012

NACIÓN	2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP
ARGENTINA	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
BOLIVIA	0	0	7	1	0	5	3	0	5	5	0	7
BRASIL	0	1	3	1	1	2	1	1	7	4	0	7
CHILE	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	1
COLOMBIA	2	1	16	6	5	20	13	5	26	10	5	14
COSTA RICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	0	0	3	0	0	4	1	0	2	1	0	2
REP. DOMIN.	1	1	5	1	0	14	2	1	14	2	1	10
ECUADOR	11	3	42	17	3	37	23	2	37	14	4	36
EL SALVADOR	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
GUATEMALA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HONDURAS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MÉXICO	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
NICARAGUA	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
PARAGUAY	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
PERÚ	2	0	1	2	0	5	8	0	7	5	0	7
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
URUGUAY	0	1	0	0	1	2	0	1	1	0	2	1
VENEZUELA	0	0	2	0	0	2	1	0	1	1	0	0
OTROS PAÍSES	13	7	47	27	6	86	42	7	87	37	9	92
ESPAÑA	173	115	305	312	142	360	263	155	351	285	164	356

Tabla A3-19(a) Alumnado latinoamericano matriculado en PCPIAP, PCPITE y PCPITP de 2009 a 2012 – (Síntesis de datos)

NACIÓN	2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP
TOTAL LAT.	16	7	84	28	11	98	53	10	103	43	12	86
TOTAL INM.	29	14	131	55	17	184	95	17	190	80	21	178
TOT. ALUMNADO	202	129	436	368	159	544	358	172	541	365	185	534
%ALUM LAT.	7,92%	5,43%	19,27%	7,61%	6,92%	18,01%	14,80%	5,81%	19,04%	11,78%	6,49%	16,10%
%LAT/INM.	55,17%	50,00%	64,12%	50,91%	64,71%	53,26%	55,79%	58,82%	54,21%	53,75%	57,14%	48,31%

Tabla A3-20a Alumnado matriculado en los PCPI de 2009 a 2012 discriminado por origen y sexo

Origen	Sexo	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos	HOMBRES	76	93	119	110
	MUJERES	29	45	47	31
	TOTAL	105	138	166	141
Otros países	HOMBRES	52	91	112	117
	MUJERES	17	28	24	21
	TOTAL	69	119	136	138
España	HOMBRES	433	609	548	564
	MUJERES	160	205	221	241
	TOTAL	593	814	769	805

Tabla A3-20b Porcentaje de alumnado matriculado en PCPIs de 2009 a 2012, discriminado por origen y por sexo

Origen	Sexo	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Latinos	HOMBRES	72,4%	67,4%	71,7%	78,0%
	MUJERES	27,6%	32,6%	28,3%	22,0%
Otros países	HOMBRES	75,4%	76,5%	82,4%	84,8%
	MUJERES	24,6%	23,5%	17,6%	15,2%
España	HOMBRES	73,0%	74,8%	71,3%	70,1%
	MUJERES	27,0%	25,2%	28,7%	29,9%

Tabla A3-21 Alumnado latinoamericano matriculado en los PCPI (PCPIAP, PCPITE y PCPITP) de 2009 a 2012 limitado a la muestra

NACIÓN	2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP	PCPIAP	PCPITE	PCPITP
BOLIVIA	0	0	7	1	0	5	3	0	5	5	0	7
COLOMBIA	2	1	16	6	5	20	13	5	26	10	5	14
ECUADOR	11	3	42	17	3	37	23	2	37	14	4	36
PERÚ	2	0	1	2	0	5	8	0	7	5	0	7
REP. DOMIN.	1	1	5	1	0	14	2	1	14	2	1	10
TOTAL	16	5	71	27	8	81	49	8	89	36	10	74

PCPIAP: Programas de cualificación profesional aulas profesionales

PCPITE: Programas de cualificación profesional talleres específicos

PCPITP: Programas de cualificación profesional talleres profesionales (2 años)

Tabla A3-22 Total alumnado matriculado en los diversos PCPI del 2009/2010 al 2012/2013, según país de origen

NACIÓN	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ARGENTINA	1	1	0	1
BOLIVIA	7	6	8	12
BRASIL	4	4	9	11
CHILE	0	4	2	1
COLOMBIA	19	31	44	29
COSTA RICA	0	0	0	0
CUBA	3	4	3	3
REP. DOMINICANA	7	15	17	13
ECUADOR	56	57	62	54
EL SALVADOR	1	1	0	0
GUATEMALA	0	0	0	0
HONDURAS	1	0	0	0
MÉXICO	0	1	0	1
NICARAGUA	2	0	0	0
PANAMÁ	0	0	1	0
PARAGUAY	0	1	1	0
PERÚ	3	7	15	12
PUERTO RICO	0	0	0	0
URUGUAY	1	3	2	3
VENEZUELA	2	2	2	1
OTROS PAÍSES	67	119	136	138
ESPAÑA	593	814	769	805
TOTAL LAT.	107	137	166	141
TOTAL INM.	174	256	302	279
TOT. ALUM.	767	1070	1071	1084
%ALUM LAT.	13,95%	12,80%	15,50%	13,01%
%LAT/INM.	61,49%	53,52%	54,97%	50,54%

Tabla A3-23 Fracaso escolar en la ESO y en Bachillerato: porcentaje global de alumnado no promocionado

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO											
Hombres	17,59%	18,12%	15,97%	17,27%	16,57%	16,25%	14,58%	13,89%	14,59%	13,31%	13,90%
Mujeres	12,63%	12,06%	11,24%	11,27%	10,74%	12,12%	10,11%	9,56%	9,87%	9,31%	9,94%
Total	15,19%	15,17%	13,68%	14,41%	13,78%	14,25%	12,40%	11,76%	12,26%	11,33%	11,97%
Bachillerato											
Hombres	20,04%	19,25%	19,78%	20,72%	20,57%	23,54%	19,35%	18,62%	19,97%	17,43%	18,53%
Mujeres	15,65%	16,43%	14,90%	15,90%	16,67%	20,27%	12,95%	13,25%	14,69%	14,64%	14,06%
Total	17,63%	17,72%	17,09%	18,04%	18,39%	21,75%	15,87%	15,75%	17,13%	15,92%	16,10%

Tabla A3-24 Fracaso escolar en 4º de ESO y 2º de Bachillerato: porcentaje específico de alumnado no promocionado

4º de ESO	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	17,19%	16,99%	15,90%	16,86%	15,82%	15,10%	13,50%	13,58%	14,38%	14,63%	14,23%
Mujeres	14,35%	12,52%	11,99%	11,01%	10,06%	10,26%	11,79%	11,32%	10,05%	10,73%	11,47%
Total	15,78%	14,70%	13,96%	13,92%	13,00%	12,69%	12,65%	12,45%	12,17%	12,59%	12,84%
2º de Bcho	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	23,95%	23,54%	23,49%	23,68%	23,05%	31,98%	21,90%	21,93%	22,56%	20,54%	21,97%
Mujeres	16,88%	19,25%	18,83%	19,87%	18,36%	27,16%	15,38%	16,66%	16,74%	17,54%	16,77%
Total	20,04%	21,23%	20,95%	21,51%	20,40%	29,29%	18,35%	19,04%	19,45%	18,91%	19,16%

Tabla A3-25 Fracaso escolar en los CFGM y CFGS: porcentaje de alumnado no promocionado

CFGM	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	25,49%	28,49%	31,47%	28,64%	30,45%	33,69%	33,05%	25,69%	28,75%	34,82%	34,69%
Mujeres	11,93%	15,90%	17,51%	12,77%	14,16%	7,68%	8,13%	4,86%	8,01%	14,85%	20,37%
Total	20,69%	24,04%	26,13%	22,64%	24,45%	23,54%	23,23%	17,94%	21,43%	27,84%	29,47%
CFGS	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Hombres	16,74%	19,02%	21,14%	20,99%	23,41%	22,59%	23,38%	23,04%	26,15%	25,64%	23,73%
Mujeres	6,31%	6,75%	7,81%	6,71%	3,41%	8,02%	10,94%	8,94%	10,83%	10,86%	10,14%
Total	11,55%	13,58%	15,25%	15,01%	14,35%	15,89%	17,71%	17,58%	18,15%	19,68%	18,39%

Tabla A3-26 Fracaso escolar en los PGS y los PCPI: porcentaje de alumnado no promocionado

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
PGS 1 año											
Hombres	25,56%	26,48%	33,33%	43,12%	41,31%	40,00%	47,98%	--	--	--	--
Mujeres	27,19%	28,87%	37,38%	41,80%	29,69%	44,83%	44,00%	--	--	--	--
Total	26,05%	27,08%	34,57%	42,71%	37,47%	41,49%	46,89%	--	--	--	--
PGS - 2 años / PCPI											
Hombres	15,67%	14,62%	17,72%	17,19%	15,91%	21,74%	24,60%	13,68%	--	--	--
Mujeres	8,00%	8,70%	33,33%	10,00%	45,00%	23,53%	23,53%	23,08%	--	--	--
Total	14,47%	13,73%	20,62%	16,22%	19,74%	22,09%	24,48%	14,81%	--	--	--

Tabla A3-27 Total alumnado no promocionado en los distintos niveles de educación secundaria analizados (tabla comparativa).

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	3258	4027	3612	3091	2977	3126	2830	2729	2857	2653	2964
4º ESO	792	750	696	663	626	618	645	647	626	662	718
BACH	1268	1188	1160	1249	1253	1466	1096	1125	1283	1166	1300
2º DE BACH	746	712	698	737	709	949	621	668	708	677	769
CFGM	294	312	363	305	291	291	312	228	296	402	432
CFGS	158	195	230	208	186	211	231	198	289	297	291
PGS1/PCPIAP	99	104	121	167	145	156	128				
PGS2/PCPI-T	23	21	20	24	30	19	74				
Total	6638	7309	6900	6444	6217	6836	5937	5595	6059	5857	6474

Tabla A3-28 Tabla comparativa del porcentaje de *alumnado no promocionado* en los diferentes niveles de educación secundaria analizados

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
ESO	15,19%	15,17%	13,68%	14,41%	13,78%	14,25%	12,40%	11,76%	12,26%	11,33%	11,97%
4º ESO	15,78%	14,70%	13,96%	13,92%	13,00%	12,69%	12,65%	12,45%	12,17%	12,59%	12,84%
BACH	17,63%	17,72%	17,09%	18,04%	18,39%	21,75%	15,87%	15,75%	17,13%	15,92%	16,10%
2º DE BACH	20,04%	21,23%	20,95%	21,51%	20,40%	29,29%	18,35%	19,04%	19,45%	18,91%	19,16%
CFGM	20,69%	24,04%	26,13%	22,64%	24,45%	23,54%	23,23%	17,94%	21,43%	27,84%	29,47%
CFGS	11,55%	13,58%	15,25%	15,01%	14,35%	15,89%	17,71%	17,58%	18,15%	19,68%	18,39%
PGS1/PCPIAP	26,05%	27,08%	34,57%	42,71%	37,47%	41,49%	46,89%	--	--	--	--
PGS 2/PCPI-T	14,47%	13,73%	20,62%	16,22%	19,74%	22,09%	24,48%	14,81%	--	--	--
<i>Promedio:</i>	17,68%	18,41%	20,28%	20,56%	20,20%	22,62%	21,45%	15,62%	16,77%	17,71%	17,99%

ANEXO IV
TABLAS Y GRÁFICAS DE LAS ENCUESTAS D1, PS1 y EST1.
DE LOS FACTORES SOCIALES QUE INCIDEN
EN EL FRACASO ESCOLAR

Contenido Anexo IV

TABLAS:

Tabla D1.1 Modelo que ofrecen los institutos o colegios

Tabla D1.2 Nacionalidades presentes en los institutos y colegios concertados

Tabla D1.3 Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos según los directores encuestados

Tabla D1.4 Cuántos abandonan antes de obtener el título de la ESO

Tabla D1.5 Con qué frecuencia no obtienen el título de la ESO los estudiantes latinoamericanos

Tabla D1.6 Causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano, según opinión de los directores.

Tabla D1.7 Valoración del contexto familiar según país de origen

Tabla D1.8 Participación porcentual aproximada en actividades extraescolares

Tabla D1.9 Participación porcentual por sexo en actividades extraescolares

Tabla D1.10 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con la valoración de los directores que han participado en las encuestas.

Tabla D1.11 Respuestas de los directores sobre los factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos.

Tabla D1.12 Factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos.

Tabla PS1.1 Asignaturas impartidas por los docentes encuestados

Tabla PS1.2 Listado de “otras” asignaturas, impartidas por los docentes encuestados

Tabla PS1.3 Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos según país de origen, de acuerdo con la opinión de los docentes encuestados

Tabla PS1.4a Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos en lengua, según país de origen

Tabla PS1.4b Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos en matemáticas, según país de origen

Tabla PS1.5 ¿Ha conocido casos de fracaso escolar? Respuestas del profesorado

Tabla PS1.6 ¿Ha conocido casos de abandono escolar? Respuestas del profesorado

Tabla PS1.7 Principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos.

Tabla A PS1.8 Valoración del profesorado sobre el acompañamiento de la familia, según país de origen

Tabla PS1.9 Frecuencia con la que los padres se comunican con los tutores, según la opinión de los profesores encuestados.

Tabla PS1.10 Quiénes participan más en actividades extraescolares entre chicos y chicas

Tabla PS1.11 En qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as (respuestas del profesorado)

Tabla PS1.12. Usos más frecuentes de internet entre estudiantes latinoamericanos, (respuestas del profesorado)

Tabla PS1.13. Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con la valoración de los docentes que han participado en esta encuesta (PS1).

Tabla PS1.14 Principales factores sociales que inciden en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as, en opinión de los docentes encuestados. (Respuestas a la pregunta 3.7, encuesta PS1)

Tabla PS1.15 Factores sociales que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos (respuestas de los profesores a la pregunta 11 [3.6])

Tabla EST1.1 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, clasificado por sexo y por carácter del centro.

Tabla EST1.2 Curso actual del alumnado latinoamericano en el momento de contestar la encuesta.

Tabla EST1.3 Porcentaje de distribución del alumnado en 4º de ESO

Tabla EST1.4 Edad actual de los y las estudiantes, en el momento de contestar la encuesta

Tabla EST1.5 Tasa de idoneidad del alumnado latinoamericano de 3º y 4º de la ESO que participó en las encuestas.

Tabla EST1.6 Edad de ingreso al sistema educativo español

Tabla EST1.7 Tipo de colegio en el país de origen (pregunta 8).

Tabla EST1.8 Localización del colegio en el país de origen

Tabla EST1.9 País de origen del padre

Tabla EST1.10 País de origen de la madre

Tabla EST1.11 País de origen de la madre

Tabla EST1.12 Autoevaluación del rendimiento de los y las estudiantes latinoamericanos/as encuestados

Tabla EST1.13 Autoevaluación del rendimiento por sexo

Tabla EST1.14 Cuántas veces que ha tenido que repetir curso

Tabla EST1.15 Expectativas del alumnado latinoamericano

Tabla EST1.16 Factores que influyen en el fracaso escolar, según opinión de los y las estudiantes.

Tabla EST1.17. Otros factores que influyen en el fracaso escolar. Respuestas de los y las estudiantes a la pregunta 16.

Tabla EST1.18. Con quien vive actualmente (pregunta 17)

Tabla EST1.19 Máximo nivel educativo del padre y de la madre

Tabla EST1.20 Ocupación del padre y de la madre

Tabla EST1.21 Comunicación con la familia, en opinión de los estudiantes encuestados

Tabla EST1.22 Apoyo de la familia cuando hay problemas en el instituto o colegio (23)

Tabla EST1.23 Padres y madres miembros de la Apyma (24)

Tabla EST1.24 Participación de la familia en actividades de la Apyma (25)

Tabla EST1.25 Frecuencia de comunicación de la familia con el tutor o tutora

Tabla EST1.26 Cómo califica la educación en su país de origen (27)

Tabla EST1.27 Algunos factores que influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos (28)

Tabla EST1.28 Actividades que más practican en su tiempo libre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (31)

Tabla EST1.29 Participación del alumnado latinoamericano en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento (32)

Tabla EST1.30 De las siguientes frases cuál describe mejor a sus amigos

Tabla EST1.31 Recursos de apoyo que tienen los y las estudiantes latinoamericanos que participaron en esta encuesta (34)

Tabla EST1.32 Valoración de cinco factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano (35)

Tabla EST1.33 Distribución porcentual del grado de influencia de cinco factores sociales en el fracaso escolar (35)

Tabla EST1.34 Número de horas de televisión por semana (36)

Tabla EST1.35 Tipo de programas televisivos más vistos por los y las estudiantes latinoamericanos en Navarra (37)

Tabla EST1.36 Qué tanto afectan los programas de televisión, la motivación para estudiar (38).

Tabla EST1.37 Principales usos de internet entre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (40)

Tabla EST1.38 Distribución porcentual de los usos de internet entre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (40)

Tabla EST1.39. Valoración de opiniones sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales por parte de los y las estudiantes latinoamericanos/as (41)

Tabla EST1.40 Sobre las oportunidades laborales y el fracaso escolar (41 y 42)

Tabla EST1.41 Valores porcentuales de factores de riesgo que influyen en el fracaso escolar, analizados dentro de la encuesta EST1

GRÁFICAS:

Gráfica D1.1 Modelo que ofrecen los institutos o colegios

Gráfica D1.2 Rendimiento comparativo entre hombres y mujeres (según opinión de directores y directoras)

Gráfica D1.3 Grado de participación en actividades extraescolares del alumnado latinoamericano, según los directores.

Gráfico D1.3 Grado de participación en actividades extraescolares del alumnado latinoamericano, según los directores.

Gráfica D1.4 Grado de participación en actividades extraescolares, diferenciada por sexo.

Gráfica PS1.1 Quiénes participan con más frecuencia en actividades extraescolares, según la valoración del profesorado

Gráfica PS1.2 Para qué usan más el internet los estudiantes latinoamericanos / Respuestas del profesorado

Gráfica EST1.1 Alumnado latinoamericano que contestó las encuestas, clasificado por sexo.

Gráfica EST1.2 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, según carácter del centro

Gráfica EST1.3 Curso de ingreso al llegar a España

Gráfica EST1.4. Tipo de colegio en el país de origen.

Gráfica EST1.5. Localización del colegio en el país de origen

Gráfica EST1.6. Apoyo de la familia en asuntos académicos en opinión de los y las estudiantes encuestados.

Gráfica EST1.7 Padres y madres miembros de la Apyma

Gráfica EST1.8 Participación de la familia en actividades de la Apyma

Gráfica EST1.9 Cómo describe a sus amigos/as (33)

Anexo IV

Primera parte: Encuesta D1 (para directores)

Tabla D1.1 Modelo que ofrecen los institutos o colegios encuestados

A	D	G	TIL	Otro
7	2	13	1	1

Gráfica D1.1 Modelo que ofrecen los institutos o colegios encuestados

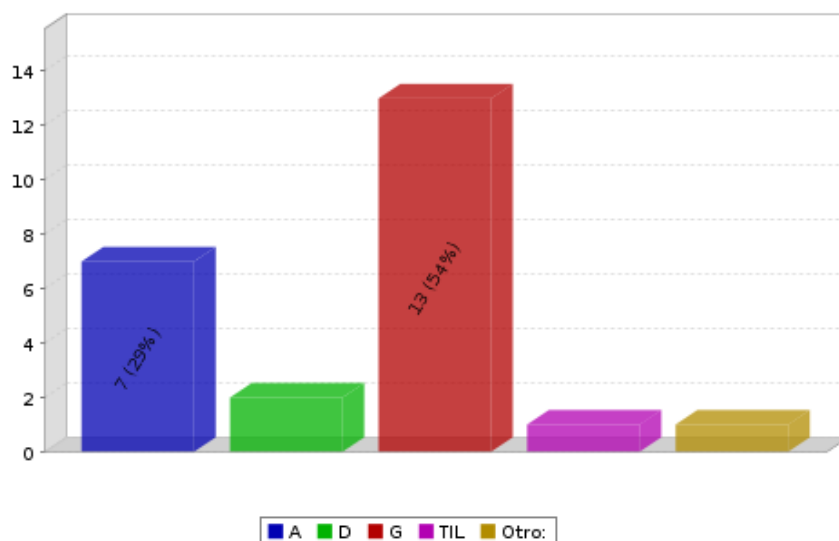


Tabla D1.2 Nacionalidades presentes en los institutos y colegios concertados

Nacionalidad	# de Institutos o Colegios	Representación Porcentual
Bolivia	10	59%
Colombia	17	100%
Ecuador	17	100%
Perú	12	71%
República Dominicana	14	82%
Otros	10	59%

Tabla D1.3 Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos según los/las directores/as encuestados

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo	No sé
Ecuador	0	4	4	3	5
Colombia	0	7	2	2	5
Perú	0	3	4	2	7
Bolivia	0	2	4	1	9
República Dominicana	0	3	5	2	6

Gráfica D1.2 Rendimiento comparativo entre hombres y mujeres

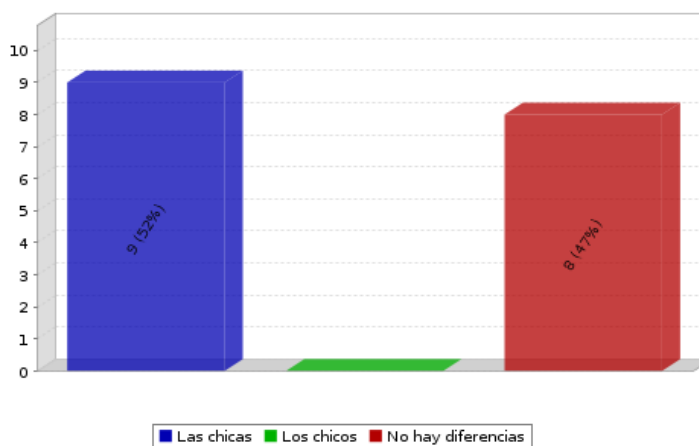


Tabla D1.4 Con qué frecuencia no obtienen el título de la ESO los estudiantes latinoamericanos

País / Desempeño	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Muy pocas veces	Nunca	No sé
Ecuador	3	7	2	0	5
Colombia	5	5	2	0	5
Perú	4	4	2	0	7
Bolivia	2	4	2	0	9
República Dominicana	4	3	3	0	7

Tabla D1.5 Cuántos abandonan antes de obtener el título de la ESO

Sí muchos	Sí, unos cuantos	Sí, pero sólo unos pocos	No, ninguno
3 (17%)	8 (47%)	5 (29%)	1 (5%)

Tabla D1.6 Diversas causas del fracaso escolar en estudiantes de origen latinoamericano, (respuestas a la pregunta 9 [2.6]).

Categoría	No. de veces	Observaciones
La estructura familiar	2	Desestructuración familiar. (IES04) Estabilidad familiar (CC03)
El acompañamiento de los padres	3	Escaso apoyo familiar (CC09) Falta de seguimiento en el entorno familiar (IES01) Escaso apoyo de la familia en casa (CC03) Ritmos de trabajo [de los padres] (CC02)
El nivel educativo de los padres	0	
Nivel socioeconómico de la familia	0	
La baja formación que traen (nación de procedencia)	7	La escasa formación de base que traen en ocasiones. (IES03) Los niveles con los que llegan son bajos respecto a los de aquí. (CC01) Diferencia de niveles (CC11) Bajo nivel académico del que proceden. (CC09) Nivel que traen de su país (CC04) Bajo nivel anterior (CC03) Falta del nivel adecuado (IES06)
El centro docente	1	Sistema escolar español poco inclusivo (CC07)
El estatus de ilegales	0	
Las oportunidades laborales	0	
El capital social	2	Actitud del entorno (familia, amigos ...) ante el estudio (CC04) Entorno social desfavorable (IES01)
El entorno urbano		
Influencia de los/las amigos/as	2	Malas compañías (IES04) Malas amistades (CC03)
Manejo del tiempo libre	1	Uso inadecuado del tiempo libre. (CC03)
Recursos de apoyo	0	
Los medios de comunicación	0	
Acceso y uso de internet	0	
La cultura familiar	5	El valor concedido a la educación por las familias. (IES03) Los chicos están menos controlados por las familias, las chicas colaboran más en casa y están más seguidas por la familia. (CC01) Falta de hábito de estudio (CC06, CC09 y CC10)
Falta de esfuerzo y motivación	11	La poca constancia en los estudios (IES03) Bajo rendimiento (CC10) Falta de motivación hacia el estudio (IES04) No dan importancia a la educación. (IES02) Falta de esfuerzo y trabajo (como los de aquí) (IES02) Poca motivación (CC11) Falta de motivación por el estudio (IES01) Desmotivación (IES06) Desmotivación (CC06) Falta de expectativas escolares. (IES12) Hasta ahora no ven necesario tener una buena formación para progresar en la vida (IES12)

Tabla D1.6 (continuación)		
Categoría	No. de veces	Observaciones
El desarraigo	5	Desarraigo (IES04) Desarraigo (CC09) Desapego familiar y cultural (CC07) El desarraigo y la pérdida vital (CC08) El desarraigo familiar (IES06)
Inestabilidad en el proceso educativo	3	En ocasiones vuelven a su país en mitad de curso, pierden el ritmo. (CC01) Excesiva movilidad y cambios de residencia. (IES02) La descolarización (IES06)
Bajas capacidades	1	Bajas capacidades (CC10)
La edad de ingreso	1	Tardía incorporación al sistema español (CC02)
Problemas de adaptación	4	Problemas de adaptación familiar y al nuevo entorno (CC02) Falta adaptación (CC11) Cambio de cultura (CC07) Choque con una nueva realidad (IES06)
Diferencias en los sistemas educativos	2	Diferencias en los sistemas educativos (CC08) Desfase curricular. (CC06)
Otras opiniones no clasificadas	2	Las mismas que las del todo el alumnado, no hay diferencias (IES08) Expectativas diferentes (IES06)

Tabla D1.7 Valoración del contexto familiar según país de origen

País / Desempeño	Muy favorable ⁽¹⁾	Ayuda, pero no lo suficiente ⁽²⁾	Poco favorable ⁽³⁾	Depende mucho del nivel socioeconómico ⁽⁴⁾	No sé
Ecuador	0	8	4	2	3
Colombia	0	6	3	3	5
Perú	0	6	2	3	6
Bolivia	0	5	2	3	7
República Dominicana	0	4	5	2	6

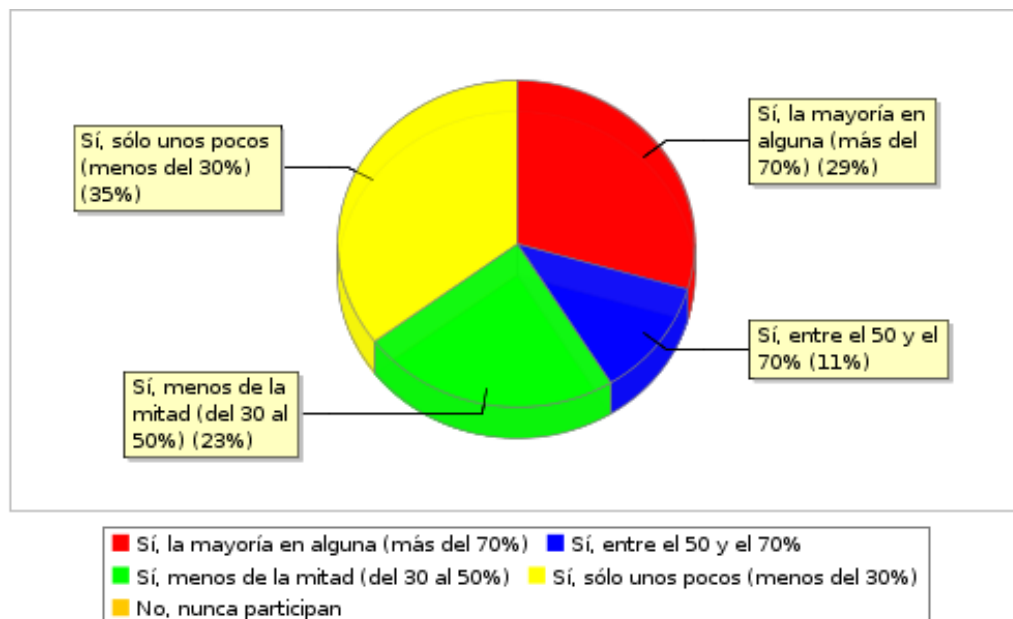
Tabla D1.8 Participación en la APYMA

Frecuencia	# dres	%
Con mucha frecuencia	0	0%
Ocasionalmente	8	47%
Muy pocas veces	8	47%
Nunca	1	6%
Más las madres que los padres	3	18%
Más los padres que las madres	0	0%

Tabla D1.9 Participación porcentual aproximada en actividades extraescolares

Grado de participación	# respuestas	Representación Porcentual
Sí, la mayoría en alguna (más del 70%)	5	29%
Sí, entre el 50 y el 70%	2	11%
Si menos de la mitad (del 30 al 50%)	4	23%
Sí sólo unos pocos (menos del 30%)	6	35%
No, nunca participan	0	0%

Gráfica D1.3 Grado de participación en actividades extraescolares del alumnado latinoamericano, según los directores.

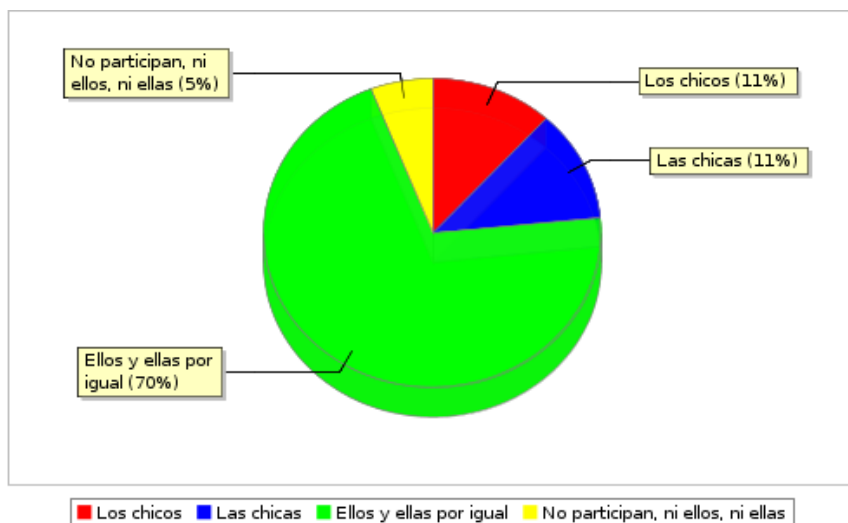


Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los directores encuestados (según datos registrados en la tabla D1.9 del anexo IV)

Tabla D1.10 Participación porcentual por sexo en actividades extraescolares

Participantes	# respuestas	Representación Porcentual
Los chicos	2	11%
Las chicas	2	11%
Ellos y ellas por igual	12	70%
No participan, ni ellos, ni ellas	1	5%

Gráfica D1.4 Grado de participación en actividades extraescolares, diferenciada por sexo.



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los directores encuestados (según datos registrados en la tabla A-3.8)

Tabla D1.11 Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con la valoración de los directores que han participado en las encuestas.

FACTOR	ALTO	MEDIO -ALTO	BAJO	NULO	NO SÉ
La estructura y estabilidad familiar (F1)	15	2	0	0	0
Poco apoyo de la familia en casa (F2)	13	4	0	0	0
Un bajo nivel educativo del padre (F3)	2	11	4	0	0
Un bajo nivel educativo de la madre (F3)	3	11	3	0	0
Una baja o precaria situación socioeconómica de la familia (F4)	5	10	2	0	0
Una mala relación padre/madre – hijo/hija (F1/F2)	9	7	0	0	1
La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado (F9)	2	6	9	0	0
Las relaciones con sus compañeros (F9/F11)	0	8	9	0	0
No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores (F9)	1	9	6	1	0
No tener los documentos en regla (F7)	1	3	8	4	1
La calidad de educación recibida en su país de origen (F5)	8	5	2	2	0

(continuación tabla D1.11)					
Vivir en un barrio de bajo nivel socioeconómico (F10)	0	6	7	4	0
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia (F10)	1	8	7	1	0
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural (F6/F9)	2	5	7	2	1
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes (F6/F9)	1	8	4	4	0
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla) (F11/F9)	5	7	5	0	0
El hecho de no participar en actividades extraescolares. (F12)	0	1	7	8	1
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en máquinas o con videojuegos, etc.) (F12)	7	7	3	0	0
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar (F13)	3	6	7	1	0
El hecho de no tener diccionarios ni libros de consulta en casa. (F13)	0	7	8	2	0
La falta de recursos tecnológicos (calculadora, ordenador, software educativo) (F13)	0	6	8	3	0
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) (F14)	8	7	2	0	0
Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (F14)	8	7	2	0	0
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas (F8)	2	3	10	2	0

Tabla D1.12 Factores sociales que más influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos (respuestas a la pregunta 20 [4.5]).

Poco apoyo de la familia en casa. La estructura y estabilidad familiar. Una mala situación socioeconómica de la familia. Estar muchas horas viendo la televisión. La calidad de la educación recibida en su país de origen. (IES03)
Estructura familiar Apoyo familiar Uso inadecuado del tiempo libre (CC10)
El nivel adquirido en su país de origen. El apoyo y seguimiento en casa. La estructura familiar. Las horas de mal ocio. Malas compañías (sobre todo en chicos) (CC01)
Malas compañías y falta de control familiar (IES04)
La estructura y la estabilidad familiar. Mala situación socioeconómica de la familia Demasiadas horas en Internet Poco apoyo de la familia en casa Hacer uso inadecuado del tiempo libre (IES02)
-Estructura familiar -nivel recibido en sus países de origen -amistades.clanes.pandillas -muchas horas de internet mal usado -no tener lugar adecuado para estudiar (CC02)
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) La estructura y estabilidad familiar Poco apoyo de la familia en casa Una mala relación padre/madre - hijo/hija (CC10)
La calidad de la educación recibida en su país de origen La estructura y estabilidad familiar Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado Las relaciones con sus compañeros (IES08)
La estructura y estabilidad familiar. La calidad de la educación recibida en su país de origen. Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos). Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas. (CC09)
Estabilidad familiar (CC07)
La estructura familiar el poco apoyo de la familia la mala situación socioeconómica de la familia vivir en un barrio con problemas de droga y violencia uso inadecuado del tiempo libre (CC04)
Entorno familiar, compañías, bajo nivel de estudios previo (IES01)
Estructura y estabilidad familiar Poco apoyo de la familia en casa Malas relaciones familiares Concentración de inmigrantes Concentración de familias con bajos niveles socioculturales y económicos (CC08)
La calidad de la educación recibida, la estructura y la estabilidad familiar, poco apoyo de la familia en casa, las malas amistades, un uso inadecuado del tiempo libre. (CC03)
Sin respuesta. (IES06)
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (CC06)
Las expectativas escolares (IES12)

Anexo IV

Segunda parte: Encuesta PS1 (para profesores)

Tabla PS1.1 Asignaturas impartidas por los docentes encuestados

Lengua	Inglés	Matemáticas	Ciencias Sociales	Otra
6	1	9	4	16

Tabla PS1.2 Listado de “otras” asignaturas, impartidas por los docentes encuestados

Otras asignaturas	Cantidad
Ética y ciudadanía	2
Ciencias naturales	2
Biología	1
Tutoría grupal	1
Orientación laboral	1
Profesor Técnico de F.P.	1
Automoción	1
Instalaciones térmicas	1
Formación profesional específica	1
Ámbitos obligatorios en pcpi	1
Formación básica pcpi	1
Euskera	1
Francés	1
Religión	1

Tabla PS1.3 Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos según país de origen, de acuerdo con la opinión de los docentes encuestados

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	No sé
Ecuador	2	9	11	4	3
Colombia	3	8	9	3	6
Perú	2	4	8	3	12
Bolivia	0	2	9	3	15
República Dominicana	0	4	15	4	6

Tabla PS1.4a Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos **en lengua**, según país de origen

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	No sé
Ecuador	0	1	3	2	0
Colombia	0	1	1	2	2
Perú	0	0	4	0	2
Bolivia	0	0	3	1	2
República Dominicana	0	0	5	1	0

Tabla PS1.4b Valoración del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos **en matemáticas**, según país de origen

País / Desempeño	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	No sé
Ecuador	0	2	6	0	1
Colombia	1	1	5	1	1
Perú	0	0	3	1	5
Bolivia	0	0	3	2	4
República Dominicana	0	0	6	1	2

Tabla PS1.5. ¿Ha conocido casos de fracaso escolar? Respuestas del profesorado

Sí, muchos	Sí, unos cuantos	Sí, pero sólo unos pocos	No, ninguno
10 (34%)	17 (58%)	2 (6%)	0 (0%)

Tabla PS1.6. ¿Ha conocido casos de abandono escolar? Respuestas del profesorado

Sí, muchos	Sí, unos cuantos	Sí, pero sólo unos pocos	No, ninguno
10 (34%)	14 (48%)	4 (6%)	1 (0%)

Tabla PS1.7a Principales causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos.

Factor que más influye	No.	Porcentaje
Falta de apoyo de la familia	16	55%
Una mala relación con el padre y la madre	8	28%
Un bajo nivel socioeconómico	16	55%
El lugar de residencia	4	14%
Las amistades	9	31%
El nivel educativo del padre y de la madre	9	31%
Son poco responsables y no cumplen con sus deberes	15	52%
El nivel educativo con el que llegan	20	69%
Ven muchas horas de televisión	9	31%
Otro:	8	28%

Tabla PS1.7b Otras causas del fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos.

Profesor	Opinión
Profesor de ética y ciudadanía, del IES03	A algunos les cuesta mucho adaptarse
Profesor de matemáticas y biología del CC01	Falta de motivación y sobre todo ambición. No piensan en el futuro; un ejercicio que les extraña muchísimo es imaginarse haciendo algo con 30 [años]
Profesor de matemáticas y ciencias naturales del CC07	Falta de oportunidades
Profesor de formación profesional del IES10	Mucho más
Profesor de ámbitos obligatorios del CC08	Desarraigo y pérdida vital
Profesor de ciencias naturales del CC03	La falta de adecuación a las costumbres, la falta de integración al nuevo sistema educativo
Profesor de matemáticas del IES05	Dan muy poco valor a la educación
Profesor de filosofía del IES05	Uso de internet

Tabla PS1.8. Valoración del profesorado sobre el acompañamiento de la familia, según país de origen

País / Desempeño	Muy bueno (1)	Bueno (2)	Regular (3)	Mínimo o nulo (4)	Depende (5)
Ecuador	2	5	12	5	5
Colombia	0	5	10	6	8
Perú	1	4	6	5	13
Bolivia	0	0	8	5	16
República Dominicana	0	3	10	8	8

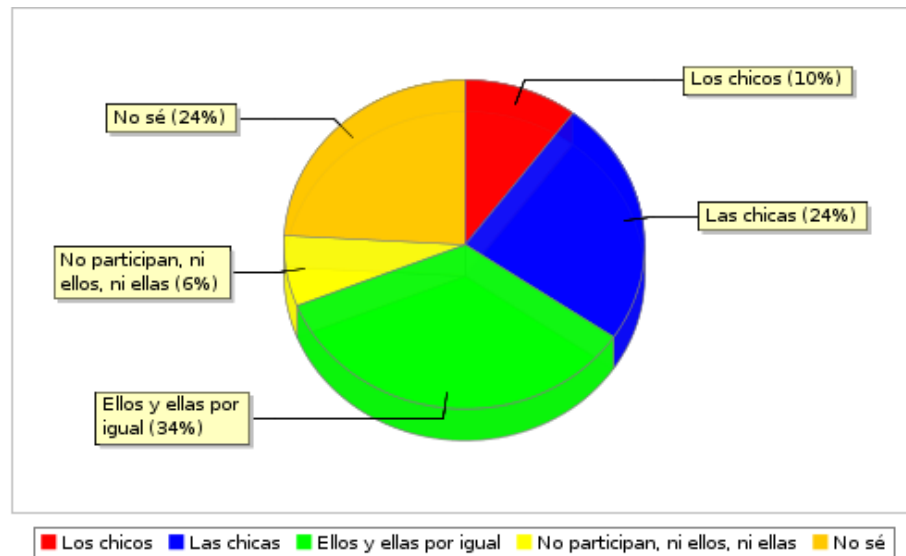
Tabla PS1.9. Frecuencia con la que los padres se comunican con los tutores, según la opinión de los profesores encuestados.

País / Desempeño	Con mucha frecuencia	Ocasional-mente	Muy pocas veces	Sólo cuando es muy necesario	Nunca
Ecuador	3	10	3	13	0
Colombia	2	10	5	11	1
Perú	2	9	4	13	1
Bolivia	0	9	4	12	4
República Dominicana	1	8	5	13	2

Tabla PS1.10. Quiénes participan más en actividades extraescolares entre chicos y chicas, respuestas del profesorado

Los chicos	Las chicas	Ellos y ellas por igual	No participan, ni ellos, ni ellas	No sé
3 (10%)	7 (24%)	10 (34%)	2 (6%)	7 (24%)

Gráfica PS1.1 Quiénes participan con más frecuencia en actividades extraescolares, según la valoración del profesorado



Fuente: elaboración propia, con base en las respuestas dadas por los docentes encuestados (según datos registrados en la tabla PS1.10)

Tabla PS1.11. En qué suelen invertir su tiempo libre los/las estudiantes latinoamericanos/as)

Actividad	No. de profesores	Porcentaje
Leer o ir a una biblioteca	0	0%
Chatear por internet	25	86%
Estar con los/las amigos/as	22	76%
Deporte	10	34%
Videojuegos	10	34%
Ver televisión	10	34%
Otra:	1	3%

Tabla PS1.12. Usos más frecuentes de internet entre estudiantes latinoamericanos, de acuerdo con los docentes encuestados

Usos de internet	No. de profesores	Porcentaje
Para chatear con amigos/amigas del colegio	27	93%
Para comunicarse con su familia en el país de origen	16	55%
Para entretenimiento (jugar y/o ver películas)	16	55%
Para buscar información que les interesa	3	10%
Para asuntos relacionados con el estudio	2	7%
No sé	0	0%

Gráfica PS1.2 Para qué usan más el internet los estudiantes latinoamericanos / Respuestas del profesorado

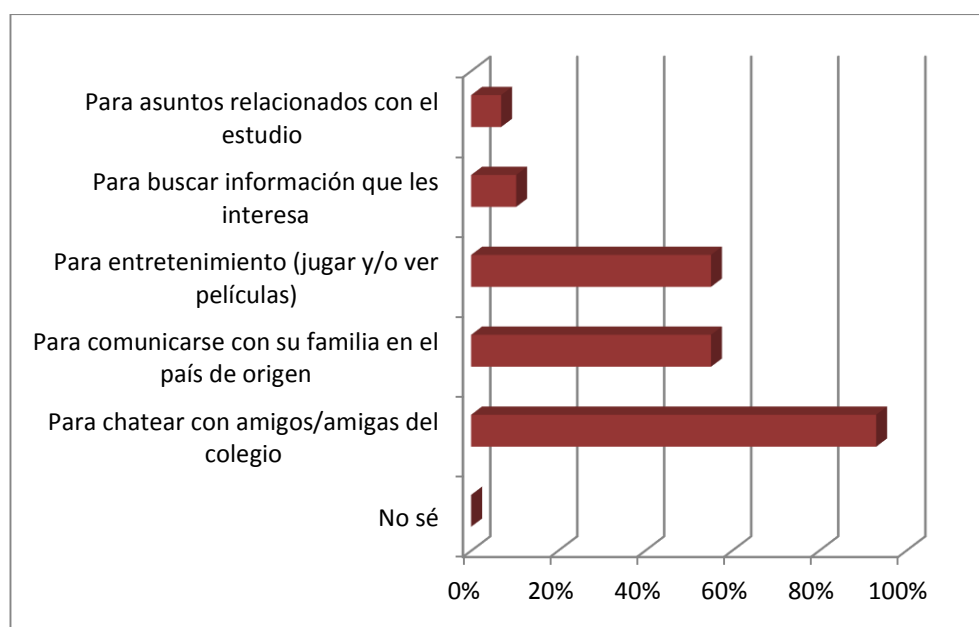


Tabla PS1.13. Factores sociales que influyen en el fracaso escolar, de acuerdo con la valoración de los docentes que han participado en esta encuesta (PS1).

FACTOR	ALTO	MEDIO -ALTO	BAJO	NULO	NO SÉ
La estructura y estabilidad familiar (F1)	21	7	1	0	0
Poco apoyo de la familia en casa (F2)	15	12	2	0	0
Un bajo nivel educativo del padre (F3)	4	12	12	0	1
Un bajo nivel educativo de la madre (F3)	6	1	11	0	1
Una mala situación socioeconómica de la familia (en paro o con bajos ingresos) (F4)	9	15	4	1	0
Una mala relación padre/madre – hijo/hija (F1/F2)	15	8	5	0	1
La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado (F9)	5	14	10	0	0
Las relaciones con sus compañeros (F9/F11)	3	13	12	1	0
No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores (F9)	2	11	11	4	1
No tener los documentos en regla (F7)	1	4	11	8	5
La calidad de educación recibida en su país de origen (F5)	12	12	5	0	0
Vivir en un barrio de bajo nivel socioeconómico (F10)	1	8	19	1	0
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia (F10)	6	9	11	3	0
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural (F6/F9)	2	13	11	3	0
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes (F6/F9)	3	10	14	2	0
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla) (F11/F9)	11	16	1	1	0
El hecho de no participar en actividades extraescolares. (F12)	2	3	17	4	3
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en máquinas o con videojuegos, etc.) (F12)	12	12	4	1	0
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar (F13)	6	13	7	3	0
El hecho de no tener diccionarios ni libros de consulta en casa. (F13)	3	8	14	4	0
La falta de recursos tecnológicos (calculadora, ordenador, software educativo) (F13)	1	7	17	4	0
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) (F14)	17	9	2	1	0
Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (F14)	18	9	1	1	0
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas (F8)	2	10	12	3	2

Tabla PS1.14 Principales factores sociales que inciden en el fracaso escolar de los/las estudiantes latinoamericanos/as, en opinión de los docentes encuestados.
(Respuestas a la pregunta 3.7, encuesta PS1)

1. Poco seguimiento familiar. Malas amistades. Demasiadas horas en el ordenador. (CC10)
2. Las amistades, y que compartan su tiempo de ocio con los ordenadores. (IES03-P1)
3. La calidad de la educación recibida en su país de origen Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc. Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (ver ayuda nota 2) <i>La estructura y estabilidad familiar</i> Poco apoyo de la familia en casa (IES03-P2)
4. Mala situación socio económica Relaciones con compañeros (IES03-P3)
5. Uso inadecuado del tiempo libre. <i>Desestructuración familiar</i> . Mala relación padre o madre. (IES04-P1)
6. <i>Estructura familiar</i> Bajo nivel académico Bajas expectativas en la familia Bajo nivel socioeconómico Tiempo, libre (IES04-P2)
7. <i>La estructura y estabilidad familiar</i> , una mala relación padre/madre - hijo/hija, estar muchas horas viendo televisión, hacer un uso inadecuado del tiempo libre y demasiadas horas en internet (CC01-P1)
8. Demasiadas horas en internet. Calidad de educación recibida -baja- Malas amistades (CC01-P2)
9. Conocimientos previos bajos amistades cerradas en sus grupos de origen muchas horas de internet (cc02-p1)
10. Falta de recursos humanos y materiales malas amistades percibir escasas oportunidades (cc02-p2)
11. <i>La estructura y estabilidad familiar</i> , La calidad de la educación recibida en su país de origen, Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.), El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar, Una mala situación socioeconómica de la familia (en paro o con bajos ingresos) (CC09-P1)
12. <i>Estructura y estabilidad familiar</i> mala situación socioeconomica de la familia demasiadas horas en internet hacer uso inadecuado de su tiempo libre la calidad de educación recibida en su país (cc09-p2)
13. Poco apoyo de la familia en casa. Una mala relación padre/madre - hijo/hija. Malas amistades. Hacer un uso inadecuado del tiempo libre. Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.). (IES08-P1)
14. Poco responsables, estar con los amigos o las amigas poco interes para estudia, lo tienen demasiado facil, las familias no ponen ninguna o pocas, sanciones de disciplina. (IES08-P2)
15. <i>La estructura y estabilidad familiar</i> Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) Poco apoyo de la familia en casa Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar (IES10-P1)

Tabla PS1.14 (continuación)

16. Falta de oportunidades desde las instituciones (CC07)
17. La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes. Malas amistades Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (IES10-P2) (IES10-P2)
18. <i>Estructura familiar</i> poco apoyo de la familia demasiadas horas en internet la calidad de la educación recibida en su país malas amistades (CC04)
19. <i>La estructura y estabilidad familiar</i> , la mala situación socioeconómica de la familia. (IES11)
20. Aparte de la diferencia en el nivel de la enseñanza en su país (a lo que hay que añadir que unos pocos vienen a España sin escolarización previa), otra causa importante de fracaso escolar es la falta de hábitos de estudio y de lectura. Las malas amistades y la pertenencia a bandas son una causa determinante de fracaso, pero esta situación solo se da en unos pocos casos (al menos según mi experiencia). (IES06)
21. <i>Estabilidad y estructura familiar</i> , malas relaciones con los progenitores y sus parejas, un bajo nivel educativo de los progenitores, centros con altos porcentajes de inmigrantes, y las malas amistades. (CC08-P1)
22. Sin respuesta (CC08-P2)
23. 1) La llegada al país, la adecuación al estilo educativo, una no buena incorporación; 2) la edad de llegada (adolescencia); 3) la falta de asimilación de la cultura del país de acogida; 4) Poco interés de relacionarse con compañeros españoles; 5) la falta de implicación familiar en lo educativo. (CC03-P1)
24. 1) <i>Estabilidad y estructura familiar</i> ; 2) Las relaciones con los compañeros; 3) Malas amistades; 4) Mala relación con el padre/madre; 5) Precaria situación socio-económica. (CC03-P2)
25. <i>Familia desestructurada</i> . (CC03-P3)
26. 1) La calidad de la educación recibida en el país de origen; 2) <i>la estabilidad y estructura familiar</i> ; 3) hacer un uso inadecuado del tiempo libre. (IES05-P1)
27. Uso inadecuado del tiempo libre; el tiempo frente al televisor y los videojuegos; poco apoyo familiar; <i>estabilidad y estructura familiar</i> . (IES05-P2)
28. La falta de ayuda por parte de los padres, la mala utilización del tiempo libre y la mala preparación previa en los países de origen (CC06-P1)
29. <i>La estructura y estabilidad familiar</i> , Poco apoyo de la familia en casa, Hacer un uso inadecuado del tiempo libre, La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado y Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas. (CC06-P2)

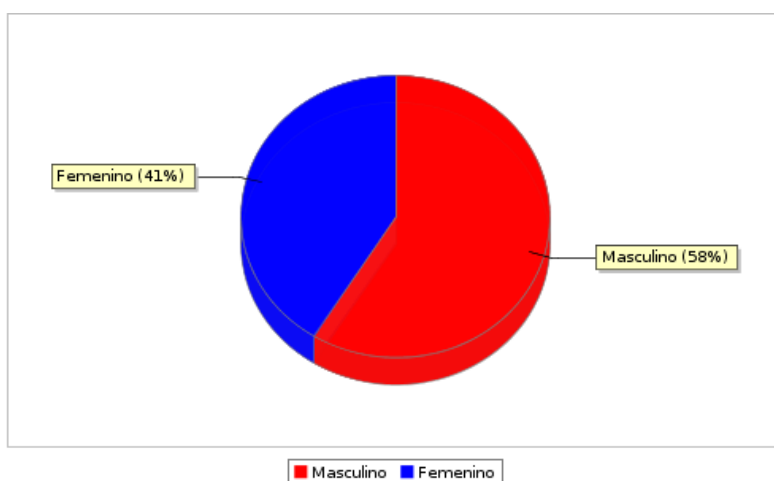
Tabla PS1.15 Factores sociales que más incidencia tienen en el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos (respuestas de los profesores a la pregunta 11 [3.6])

FACTOR	# de veces	Como # 1
La estructura y estabilidad familiar (F1)	15	11
Poco apoyo de la familia en casa (F2)	9	3
Un bajo nivel educativo del padre (F3)	1	0
Un bajo nivel educativo de la madre (F3)	1	0
Una baja o precaria situación socioeconómica de la familia (F4)	6	1
Una mala relación padre/madre – hijo/hija (F1/F2)	5	0
La falta de una relación directa y frecuente de la familia con el profesorado (F9)	2	1
Las relaciones con sus compañeros (F9/F11)	2	0
No tener un modelo de persona adulta con estudios superiores (F9)	0	0
No tener los documentos en regla (F7)	0	0
La calidad de educación recibida en su país de origen (F5)	10	4
Vivir en un barrio de bajo nivel socioeconómico (F10)	0	0
Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia (F10)	1	0
Un centro con un alto porcentaje de estudiantes con familias de bajos ingresos y bajo nivel socio-cultural (F6/F9)	0	0
Un centro en el que un alto porcentaje de estudiantes son inmigrantes (F6/F9)	2	0
Malas amistades (amigos/as poco responsables, que usen o vendan drogas, o que sean miembros de alguna pandilla) (F11/F9)	11	0
El hecho de no participar en actividades extraescolares. (F12)	0	0
Hacer un uso inadecuado del tiempo libre (estar con los amigos o las amigas sin hacer nada, jugar demasiado tiempo en máquinas o con videojuegos, etc.) (F12)	11	2
El hecho de no tener lugar adecuado para estudiar (F13)	2	0
El hecho de no tener diccionarios ni libros de consulta en casa. (F13)	1	0
La falta de recursos tecnológicos (calculadora, ordenador, software educativo) (F13)	1	0
Estar muchas horas viendo televisión, (o jugando con videojuegos) (F14)	4	0
Demasiadas horas en internet (chat, mail, facebook, etc.) (F14)	10	1
Percibir que las oportunidades laborales para las y los inmigrantes son limitadas (F8)	1	0

Anexo IV

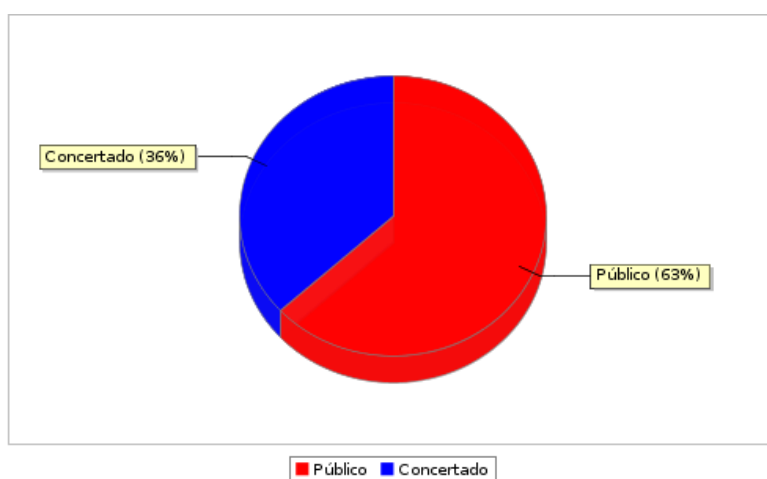
Tercera parte: Encuesta EST1 (para estudiantes)

Gráfica EST1.1 Alumnado latinoamericano que contestó las encuestas, clasificado por sexo.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, de acuerdo con los datos de la tabla EST1.1

Gráfica EST1.2 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, según carácter del centro



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, de acuerdo con los datos de la tabla EST1.1

Tabla EST1.1 Alumnado latinoamericano que participó en las encuestas, clasificado por sexo y por carácter del centro.

Por sexo			Por carácter del centro		
Sexo	Cantidad	Porcentaje	Instituto/Col	Cantidad	Porcentaje
Hombres	147	58%	Público	158	63%
Mujeres	103	41%	Concertado	92	36%
Total =	250		Total =	250	

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados arrojados por el gestor de encuestas

Tabla EST1.2 Curso actual del alumnado latinoamericano en el momento de contestar la encuesta.

Nivel	Cantidad de alumnos/as	Porcentaje
3º de ESO	92	36,8%
4º de ESO – Opción A: Ciencias	32	12,8%
4º de ESO - Opción B: Letras	21	8,4%
4º de ESO - Opción C: Formación Profesional	22	8,8%
4º de ESO - Diversificación Curricular	28	11,2%
PCPI	55	22,0%

Tabla EST1.3 Porcentaje de distribución del alumnado en 4º de ESO

Nivel	Cantidad de alumnos/as	Porcentaje
4º de ESO – Opción A: Ciencias	32	31,07%
4º de ESO - Opción B: Letras	21	20,39%
4º de ESO - Opción C: Formación Profesional	22	21,36%
4º de ESO - Diversificación Curricular	28	27,18%
Total	103	100,00%

Tabla EST1.4 Edad actual de los y las estudiantes, en el momento de contestar la encuesta

Edad actual	Cantidad	Porcentaje
14 años	18	7,20%
15 años	63	25,20%
16 años	71	28,40%
17 años	69	27,60%
18 años	28	11,20%
19 o más	1	0,40%

Tabla EST1.5 Edad de los estudiantes en 3º y 4º de ESO

Curso	14-15 años	16 años	17 años	18 años
3º	58	27	7	0
4ºA	0	25	6	1
4ºB	0	16	3	2
4ºC	0	11	9	2
4ºD	0	7	19	2
Total 4º	0	59	37	7

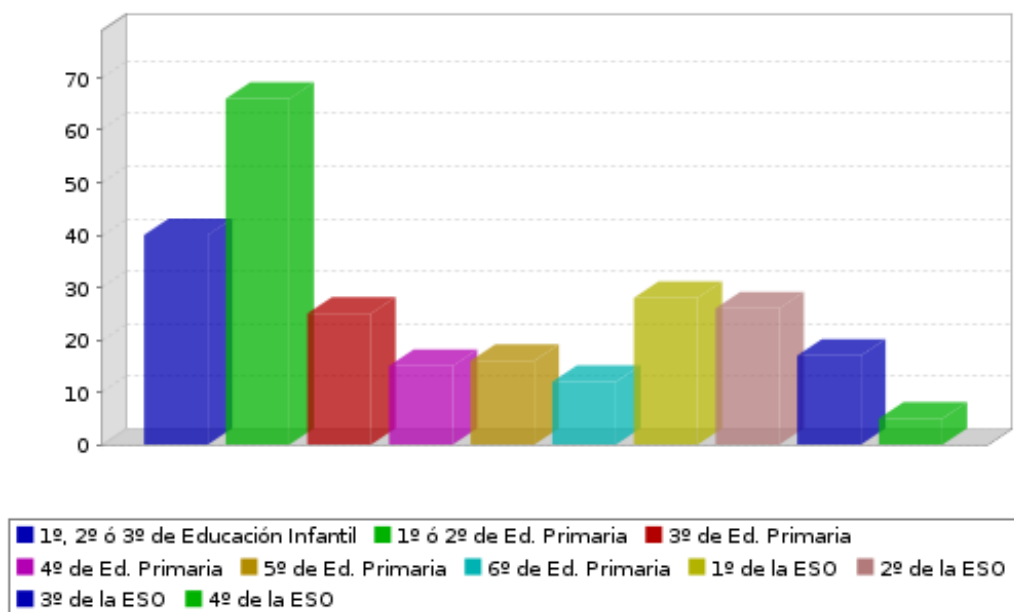
Tabla EST1.6 Tasa de idoneidad del alumnado latinoamericano de 3º y 4º de la ESO que participó en las encuestas.

Curso	14-15 años	16 años	17 años	18 años
3º	63,0%	29,3%	7,6%	0,0%
4ºA		78,1%	18,8%	3,1%
4ºB		76,2%	14,3%	9,5%
4ºC		50,0%	40,9%	9,1%
4ºD		25,0%	67,9%	7,1%
Total 4º		57,3%	35,9%	6,8%

Tabla EST1.7 Edad de ingreso al sistema educativo español

Edad de ingreso	Cantidad de alumnos/as	Porcentaje
3-6 años	68	27%
7-8 años	59	23%
9 años	15	6%
10 años	11	4%
11 años	18	7%
12 años	16	6%
13 años	20	8%
14-15 años	43	17%

Gráfica EST1.3 Curso de ingreso al llegar a España (pregunta 7)



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas,
con base en los datos registrados en la tabla 6.22

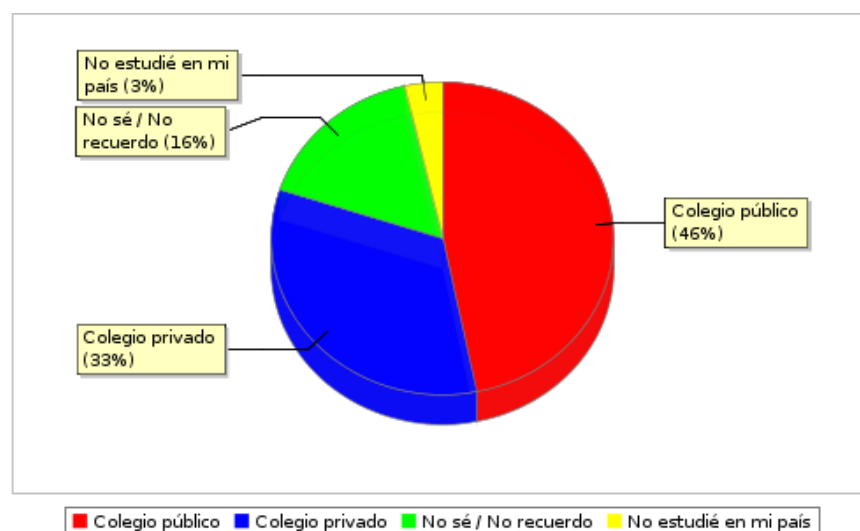
Tabla EST1.8 Tipo de colegio en el país de origen (pregunta 8).

Tipo de Colegio	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Colegio público	117	46,8%
Colegio privado	83	33,2%
No sé / no recuerdo	41	16,4%
No estudié en mi país	9	3,6%

Tabla EST1.9 Localización del colegio en el país de origen

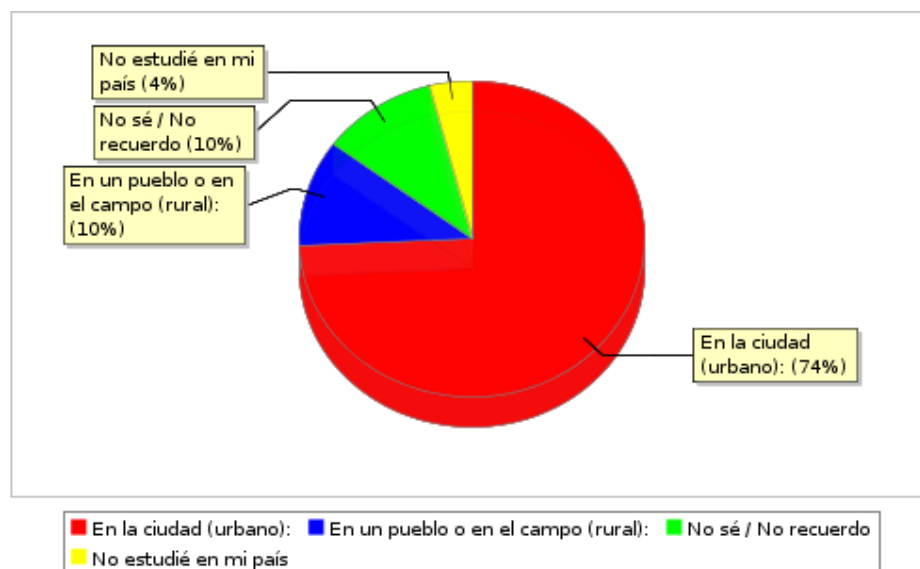
Tipo de Colegio	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
En la ciudad (urbano)	186	74,4%
En un pueblo o en el campo (rural)	27	10,8%
No sé / no recuerdo	27	10,8%
No estudié en mi país	10	4,0%

Gráfica EST1.4. Tipo de colegio en el país de origen.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.8

Gráfica EST1.5. Localización del colegio en el país de origen



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.9

Tabla EST1.10 País de origen del padre

País de origen del padre	Cantidad de alumnos/as	Porcentaje
Bolivia	9	3%
Ecuador	108	43%
Colombia	46	18%
Perú	17	6%
Rep. Dominicana	17	6%
Otro:	53	21%

Tabla ES1.11 País de origen de la madre

País de origen del padre	Cantidad de alumnos/as	Porcentaje
Bolivia	10	4%
Ecuador	111	20%
Colombia	50	44%
Perú	17	6%
Rep. Dominicana	22	8%
Otro:	40	16%

Tabla EST1.12 Autoevaluación del rendimiento de los y las estudiantes latinoamericanos/as encuestados

Rendimiento (autoevaluación)	# de estudiantes	Porcentaje
Excelente	14	5,6%
Sobresaliente	16	6,4%
Notable	86	34,4%
Aceptable	104	41,6%
Bajo	30	12,0%

Tabla EST1.13 Autoevaluación del rendimiento por sexo

Rendimiento	Hombres	Mujeres
Excelente	6,8%	3,9%
Sobresaliente	5,4%	7,8%
Notable	33,3%	35,9%
Aceptable	39,5%	44,7%
Bajo	15%	7,8%

Tabla EST1.14 Cuántas veces que ha tenido que repetir curso

No. de repeticiones	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Una vez	103	41,2%
Dos veces	42	16,8%
Más de dos veces	6	2,4%
Ninguna vez	99	39,6%

Tabla EST1.15 Expectativas del alumnado latinoamericano

Expectativas	# de estudiantes	Porcentaje
Terminar la ESO y buscar trabajo	20	8,0 %
Hacer el bachillerato e ir a la universidad	96	38,4 %
Terminar la ESO y hacer un curso de FP	81	32,4 %
No me interesa el título de la ESO, sólo quiero buscar un trabajo	2	0,8 %
Quiero terminar mi PCPI y conseguir un trabajo	24	9,6 %
Otra:	27	10,8 %

Tabla EST1.16 Factores que influyen en el fracaso escolar, según opinión de los y las estudiantes.

Factor que influye	Mucho	Algo	Poco	Nada	M+A
Las malas amistades	131	78	25	16	209
Ver muchas horas de televisión	48	122	68	12	170
No tener acceso a internet	33	80	86	51	113
No tener apoyo en la familia	116	74	34	26	190
Una mala relación con el padre o la madre	105	77	39	29	182
No participar en actividades extraescolares	12	53	100	85	65
No tener un lugar adecuado para estudiar en casa	53	101	68	28	154
Vivir en un barrio con problemas de droga violencia	128	55	27	40	183
El nivel educativo con el que llega de su país de origen	82	105	46	17	187
No tener amigos o familiares con altas expectativas educativas	40	90	73	47	130
Estudiar en un instituto con un alto porcentaje de inmigrantes	16	55	82	97	71
Una mala relación con los profesores o las profesoras	69	101	57	23	170

Tabla EST1.17. Otros factores que influyen en el fracaso escolar. Respuestas de los y las estudiantes a la pregunta 16.

CC01	1. no estar aquí mis abuelos	(DESARRAIGO)
CC01	2. el racismo de algunos de los compañeros	(DISCRIMINACIÓN)
CC01	3. la discriminación	(DISCRIMINACIÓN)
CC02	4. Si, muchas veces no nos sentimos a gusto en un país diferente por las diferentes costumbres y manera de pensar. Y pues al extrañar tanto su vida en su país de origen, es decir a su familia y amigos.	(PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN) (DESARRAIGO)
CC01	5. Ninguno	
CC02	6. La mala relación con los compañeros.	(PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC02	7. No lo sé	[NINGUNO]
CC02	8. La falta de estudio en casa o la facilidad de distracción que tenemos.	(FALTA DE INTERÉS)
CC02	9. No dedicar el tiempo suficiente a los estudios, por salir a la calle con los amigos.	(FALTA DE INTERÉS)
CC02	10. .	[NINGUNO]
CC02	11. no porque uno se puede dejar llevar por las amistades o no	(LAS AMISTADES)
CC01	12. pues no, yo voy a lo que voy	[NINGUNO]
CC02	13. las pocas ganas de estudiar por emplear su tiempo en otras cosas	(FALTA DE INTERÉS), o por que nos e adapten al país (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC02	14. no	[NINGUNO]
CC02	15. no tener una buena relación con los compañeros	(PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC01	16. al principio, cuando recién llegué era un poco el racismo por parte de españoles y la marginación. Aunque eso no importa porque no me afectó nada y al final los mal parados fueron ellos, yo no porque supe defenderme	(DISCRIMINACIÓN)
CC02	17. Pasar mucho tiempo en el ordenador o en la tele y no hacer las tareas.	(MAL USO DEL TIEMPO LIBRE) / (FALTA DE INTERÉS)
CC02	18. No tener una amistad con los compañeros de la clase.	(PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC01	19. no relacionarse con los demás que no sean latinos	(PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC02	20. EN EL NIVEL EDUCATIVO.	(EL NIVEL EDUCATIVO)
CC02	21. la pereza	(FALTA DE INTERÉS)
CC02	22. la vagancia y la falta de esfuerzo	(FALTA DE INTERÉS)
CC02	23. Pasar mucho tiempo en el ordenador y dejar de hacer tus deberes.	(MAL USO DEL TIEMPO LIBRE) / (FALTA DE INTERÉS)
IES03	24. Ninguno	
CC01	25. la discriminación por parte de los profesores. Apartan a los alumnos en otro grupo de apoyo cuando no lo necesitan o porque creen que no pueden llegar al nivel requerido.	(DISCRIMINACIÓN)
CC01	26. La integración por parte de alumnos locales	(DISCRIMINACIÓN)
CC01	27. No estudiar a menudo, y pasar el rato no haciendo nada.	(FALTA DE INTERÉS) / (MAL USO DEL TIEMPO LIBRE)

	(continuación de la Tabla EST1.17)
CC01	28. Haber en lo de las malas amistades depende si eres tu quien te dejas influir , si no no tiene porque. (LAS AMISTADES)
CC01	29. La separacion de los padres, la violencia (OTROS)
CC01	30. la forma de vivir es diferente (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC01	31. un factor para el fracaso puede ser la falta afectividad de los seres que viven en su pais de origen (DESARRAIGO)
CC01	32. No tener un lugar digno donde vivir (EL ENTORNO)
CC01	33. No se me ocurre. [NINGUNO]
CC01	34. La falta de amigos (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC01	35. Las Drogas influyen Mucho en los jovenes ; (DROGAS)
IES05	36. la avactacion con los amigos (LAS AMISTADES)
IES05	37. Se dejan llevar por la vagancia (FALTA DE INTERÉS)
IES05	38. Falta de interés y concentración (FALTA DE INTERÉS)
IES05	39. Ninguno
CC01	40. Ninguno
CC01	41. Puede ser (No sé) [NINGUNO]
IES05	42. Si no atiendes nada en clase influye mucho o bien si no haces caso a lo que se te explica (FALTA DE INTERÉS)
IES05	43. Lo pasotas que se han convertido los profesores para las cosas... no poner orden y eso ... o desmotivandonos ... (LOS PROFESORES)
IES05	44. Sí, yo creo que a una gran mayoría les gusta salir mucho los fines de semana y eso puede ser otra razón(MAL USO DEL TIEMPO LIBRE)
IES05	45. No estudian el tiempo necesario (FALTA DE INTERÉS)
IES05	46. No, ninguno
IES05	47. No [NINGUNO]
IES05	48. Ninguno
IES05	49. El cambio de algunos nombres (EL LENGUAJE)
IES05	50. No [NINGUNO]
IES05	51. No tener aspiraciones para luchar por ellas (AUTOESTIMA)
IES05	52. El racismo (DISCRIMINACIÓN)
IES05	53. El interés por estudiar (FALTA DE INTERÉS)
IES05	54. Ninguno
IES04	55. Ninguna
IES04	56. Ninguno
IES04	57. El creer que las cosas son iguales que en su país. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
IES03	58. Pasar muchas horas en el ordenador o en la calle (MAL USO DEL TIEMPO LIBRE)
IES01	59. Pues yo creo que tambien puede ser la discriminacion hacia nosotros, por el hecho de venir de un pais de fuera. (DISCRIMINACIÓN)
IES01	60. no ninguno que yo sepa [NINGUNO]

	(continuación de la Tabla EST1.17)
IES01	61. no tener un grupo de ayuda o apoyo (FALTA DE APOYO DEL COLEGIO)
IES01	62. El ayudar en casa demasiado sin tiempo para estudiar. (CONTEXTO FAMILIAR)
IES01	63. No, ninguno
IES01	64. que algunos de los profesores no les dan la mayor importancia a estudiantes latinoamericanos (DISCRIMINACIÓN)
IES01	65. NO
IES01	66. NO
IES01	67. No ir a clases particulares cuando es necesario (OTROS)
IES01	68. Ninguno
IES01	69. La falta de apoyo de los profesores a la consideración de no tener la misma formación o nivel académico, o mismos temas ya enseñados previamente en cuanto al país de origen. Como por ejemplo la falta de tutorías en este instituto. (FALTA DE APOYO) (EL NIVEL EDUCATIVO)
IES04	70. El nivel académico (EL NIVEL EDUCATIVO)
IES04	71. La religión (OTROS)
IES04	72. Ninguno.
IES03	73. El bulling y la marginación que a veces sufren (BULLING) (DISCRIMINACIÓN)
IES04	74. Estar mucho tiempo viendo televisión, salir con tus amig@s (MAL USO DEL TIEMPO LIBRE)
IES04	75. Ninguno
IES04	76. Ninguno
IES03	77. Ninguno
IES04	78. No adaptarse bien al colegio donde uno estudia o entra a un colegio donde hay mucha discriminación. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN) / (DISCRIMINACIÓN)
IES04	79. Ninguno
IES04	80. Las ganas de trabajar (OTROS)
IES04	81. Ninguno
IES04	82. Ninguno
IES04	83. No, ninguno
IES04	84. Ninguna
IES04	85. Ninguno
IES04	86. No tener el nivel adecuado y sentirse inferior a la clase. (EL NIVEL EDUCATIVO) (AUTOESTIMA)
IES04	87. Ninguno
IES04	88. No, pero cada factor influye en nosotros, si nosotros lo permitimos [NINGUNO]
IES04	89. Los amigos racistas (DISCRIMINACIÓN)
IES04	90. Ninguna
CC01	91. Ninguna
CC01	92. la faltas de atención y poco el cuidado (FALTA DE INTERÉS)

	(continuación de la Tabla EST1.17)
IES04	93. El no prestar atención a los profesores en no preocuparse por los estudios (FALTA DE INTERÉS)
CC01	94. Pocas horas de estudio (FALTA DE INTERÉS)
IES04	95. Ninguno
IES04	96. Las clases extraescolares como el fútbol y deportes (OTROS)
IES04	97. Bandas. (BANDAS)
IES04	98. Ninguno
IES04	99. Ninguna
IES04	100. Ninguno
IES04	101. Ninguno
IES04	102. Estar muchas horas solo en casa (FALTA DE APOYO EN CASA)
IES04	103. Ninguna
IES04	104. Ninguno
IES04	105. Ninguna
IES04	106. No, ninguno
IES04	107. No sé
IES04	108. Ninguno
IES04	109. Ninguno
IES04	110. Ninguno
CC08	111. Problemas familiares (CONTEXTO FAMILIAR)
CC08	112. Ninguno
CC08	113. Ninguno
CC08	114. Ninguno
IES08	115. Ninguno
IES08	116. Ninguno
IES08	117. Ninguno
IES08	118. Ninguno en especial
IES08	119. Ninguno
IES08	120. La discriminación (DISCRIMINACIÓN)
IES08	121. La falta de integración (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC09	122. Ninguno
CC09	123. Ninguno
CC09	124. La gente que se mete con los latinoamericanos y se producen las peleas (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
IES02	125. La falta de un hábito de estudio (FALTA DE HÁBITOS)
IES02	126. Ninguno
IES02	127. Ninguno
IES02	128. El dejarlo todo y volver a empezar de nuevo (DESARRAIGO)

	(continuación de la Tabla EST1.17)
IES02	129. La poca integración de los inmigrantes o de los de afuera; poca integración por su parte y poca integración por los propios compañeros. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
IES02	130. Ninguno
IES02	131. Venir a un país del que no conoce nada y dejar una vida atrás, es difícil de superar. (DESARRAIGO)
IES02	132. Ninguno
IES02	133. El racismo de las personas del país. (DISCRIMINACIÓN)
IES02	134. Ninguno
IES02	135. En el caso de los estudiantes brasileños, la lengua puede influir mucho en el fracaso. (EL LENGUAJE)
IES02	136. Ninguno
IES02	137. Ninguno
IES02	138. Ninguno
IES02	139. Ninguno
IES02	140. El desprecio de los alumnos (DISCRIMINACIÓN)
IES02	141. Ninguno
IES02	142. No, no creo
IES02	143. Mostrar poco interés en los estudios y el poco esfuerzo (FALTA DE INTERÉS)
IES02	144. Ninguno
IES02	145. Tener problemas con las drogas (DROGAS)
CC07	146. La adaptación al país al que se llega. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC07	147. La falta de interés por el estudio; no saber que es algo importante en tu futuro. (FALTA DE INTERÉS)
CC07	148. Ninguno
CC07	149. Ninguno
CC07	150. Ninguno, el principal son las amistades que te llevan por el mal camino (LAS AMISTADES)
CC07	151. Mucha fiesta (MAL USO DEL TIEMPO LIBRE)
CC07	152. Sí, la falta de dinero (LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA)
CC04	153. Ninguna
CC04	154. Ninguno
CC04	155. Ninguna
CC04	156. Ninguno
CC04	157. Ninguno
CC04	158. Ninguno
CC04	159. Tener poca visión de futuro y no llegar a formarse metas (FALTA DE INTERÉS)
CC04	160. El aprendizaje del idioma. (EL LENGUAJE)
CC04	161. Ninguno
CC04	162. Ninguno

	(continuación de la Tabla EST1.17)
CC04	163.No se me ocurre [NINGUNO]
CC04	164.La marginación, sentirse excluido. (DISCRIMINACIÓN)
CC04	165.Ninguno
CC04	166.El hecho de que en su país de origen no le den demasiada importancia a tener una buena formación académica. (EL NIVEL EDUCATIVO)
CC04	167.Ninguno
CC03	168.Ninguno
CC03	169.Ninguna
CC03	170.Ninguna
CC03	171.Poco esfuerzo (FALTA DE INTERÉS)
CC03	172.No, en mi opinión ya se han dicho todos los factores que creo yo condicionan el fracaso escolar.
CC03	173.Que en su vida normal sólo se junte con los inmigrantes de su mismo país, tiene que relacionarse con todos. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC03	174.La falta de interés por parte de los alumnos hacia la educación (FALTA DE INTERÉS)
CC03	175.Sí, hay personas muy vagas que no quieren hacer nada o les falta capacidad intelectual. (FALTA DE INTERÉS) / (PROBLEMAS DE AUTOESTIMA)
CC03	176.Yo creo que principalmente influye con quien nos juntemos por la calle, por ejemplo yo me junto con latinos y ellos no estudian demasiado y me dan ganas de salir con ellos antes de quedarme en la casa estudiando. (LAS AMISTADES)
CC03	177.El sentirse excluido crea una especie de rechazo hacia el colegio, algunos no quieren ir porque se sienten mal. (DISCRIMINACIÓN)
CC03	178.La mentalidad que recibe en casa (CONTEXTO FAMILIAR)
CC03	179.Ninguno
CC03	180.Cómo este vista la educación en el país de origen y las expectativas del alumno. (EL NIVEL EDUCATIVO) (AUTOESTIMA)
CC03	181.Ninguno
IES10	182.Demasiada libertad en el tema de salir a la calle. (CONTEXTO FAMILIAR)
IES10	183.Falta de educación del padre o de la madre (NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES)
IES10	184.Ninguno
IES10	185.Ninguno
IES10	186.Ninguno
IES10	187.Ninguno
IES10	188.Ninguno
IES10	189.Ninguno
IES10	190.Ninguno
IES10	191.La falta de motivación tanto mía como de la familia. El apoyo y la exigencia es el factor más importante. (FALTA DE INTERÉS) / (CONTEXTO FAMILIAR) / (FALTA DE APOYO EN CASA)

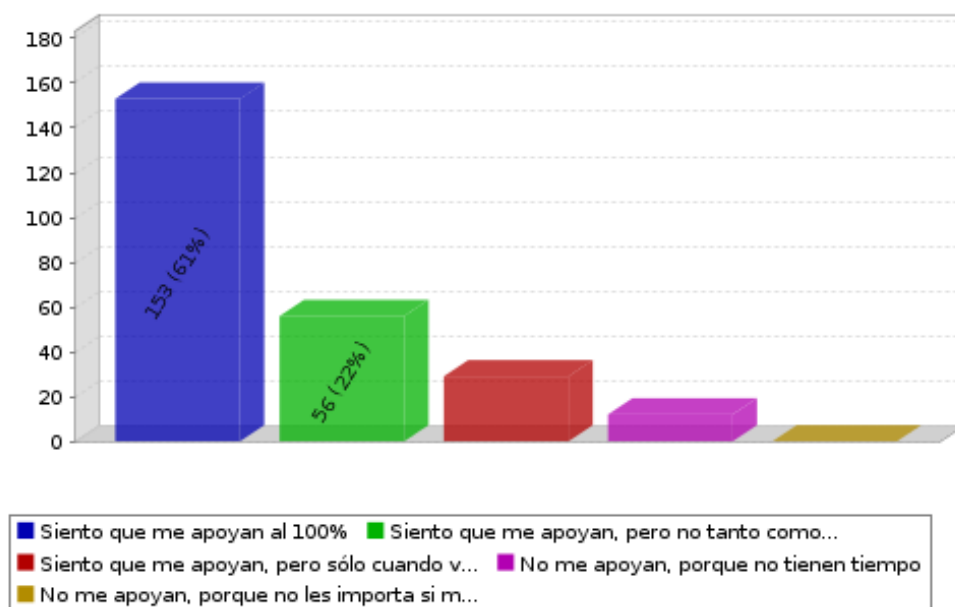
	(continuación de la Tabla EST1.17)
IES10	192.Falta de interés en aprender. (FALTA DE INTERÉS)
IES10	193.Yo mismo. (FALTA DE INTERÉS)
IES10	194.Ninguno
IES10	195.Se que habrá más factores, pero no se me ocurre nada. [NINGUNO]
IES10	196.La pereza. (FALTA DE INTERÉS)
IES09	197.No sé
IES09	198.Ninguno
IES09	199.Ninguno
IES09	200.Sí, acostumbrarse a la vida fácil. (FALTA DE INTERÉS)
IES09	201.Nada
IES09	202.Ninguno
IES09	203.Ninguna
IES09	204.Ninguna
IES09	205.No querer estudiar y dar más de lo que puedes (FALTA DE INTERÉS)
IES06	206.Vivir en un barrio con problemas de droga y violencia. (EL ENTORNO) (DROGAS)
IES06	207.No, ninguno
IES06	208.Ninguno
IES06	209.Ninguno
IES06	210.Ninguna
IES06	211.Ninguno
IES06	212.Ninguno
IES06	213.Ninguno
IES06	214.La falta de interés en salir adelante. (FALTA DE INTERÉS)
IES06	215.Ninguno
IES06	216.Que los padres no estén encima de nosotros. (FALTA DE APOYO EN CASA)
IES06	217.Ninguno
IES06	218.Ninguno
IES06	219.No en ninguna.
IES06	220.Ninguno
IES07	221.Ninguno
IES07	222.Estar en una banda (BANDAS)
IES07	223.El racismo que ciertas personas tienen a los inmigrantes. (DISCRIMINACIÓN)
IES07	224.Mala relación en casa y con los amigos. (CONTEXTO FAMILIAR) / (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
IES07	225.No, ninguna
IES07	226.No tener la ayuda necesaria ya sea por parte de los padres o de los profesores. (APOYO EN CASA) / (FALTA DE APOYO)
IES07	227.Ninguno

	(continuación de la Tabla EST1.17)
IES07	228.Poca motivación (FALTA DE INTERÉS)
IES07	229.Que la gente se meta con los demás dejándola en ridículo, amedrentándola, molestando, etc. (BULLING)
IES07	230.La autentica verdad por la que los latinoamericanos fracasan es por la vagancia y la expectativa de aparentar una personalidad que no es la tuya. (FALTA DE INTERÉS) (AUTOESTIMA)
IES07	231.Ninguno
CC06	232.Ninguno
CC06	233.Ninguno
CC06	234.Las malas relaciones que puedas tener con ciertas personas o falta de ganas. (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN) / (FALTA DE INTERÉS)
CC06	235.el no tener dinero (SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA)
CC06	236.No esforzarse lo suficiente. (FALTA DE INTERÉS)
CC06	237.Que no haya estudio ni trabajo diario tanto en el colegio como en casa. (FALTA DE HÁBITOS)
CC09	238.Las horas de estudio del alumno (FALTA DE INTERÉS)
CC09	239.No dormir las horas necesarias para ir al colegio. (FALTA DE HÁBITOS)
CC09	240.Pues no poner de tu parte para estudiar (FALTA DE INTERÉS)
CC09	241.Nada mas [NINGUNO]
CC09	242.Si la economia (SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA)
CC09	243.el miedo al rechazo (AUTOESTIMA)
CC09	244.NIGUGUNA
CC06	245.El no poner empeño por mi mismo desde que empecé a estudiar. (FALTA DE INTERÉS)
CC06	246.No tener amigos (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN)
CC06	247.que los traigan aquí ya cuando están estudiando allá por que es todo totalmente distinto y aquí se dañan muchísimo con drogas y vicios (PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN) (DROGAS)
CC06	248.La discriminación de los compañeros o las burlas (CC06). Si tienes no entusiasmo o ganas de aprender. (DISCRIMINACIÓN) / (BULLING) / (FALTA DE INTERÉS)
CC06	249.el inglés no entiendo cuando habla la profesora ni cuando pregunta o es plica (LOS PROFESORES)
CC10	250.Racismo por parte de los compañeros. (DISCRIMINACIÓN)

Tabla EST1.18. Con quien vive actualmente (pregunta 17)

Estructura familiar	# de estudiantes	Porcentaje
Con mi padre y mi madre naturales, y mis hermanos y/o hermanas	112	44,8%
Sólo con mi madre	20	8,0%
Con mi madre, y mis hermanos y/o hermanas	32	12,8%
Sólo con mi padre	1	0,4%
Con mi madre y su pareja	17	6,8%
Con mi padre y su pareja	4	1,6%
Con mi madre y su pareja, y mis hermanos y/o hermanas	32	12,8%
Con un familiar (tío, tía, primo, etc.)	3	1,2%
Otros:	29	11,6%

Gráfica EST1.6. Apoyo de la familia en asuntos académicos en opinión de los y las estudiantes encuestados.



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla 6.24 (capítulo 6)

Tabla EST1.19 Máximo nivel educativo del padre y de la madre

Nivel educativo/ familia	Padre	Madre
Educación Primaria	19,6%	17,6%
Educación Secundaria - Bachillerato	40,4%	46,4%
Técnico o tecnólogo	6,0%	6,8%
Universitario (profesional)	12,0%	14,8%
Post-universitario (máster o doctorado)	2,8%	4,0%
No sé	19,2%	10,4%

Tabla EST1.20 Ocupación del padre y de la madre
(respuestas a las preguntas 20 y 21)

Código	Ocupación del padre	Ocupación de la madre
CC01	1. Camionero (9)	1. Camarera (9)
CC01	2. Escolta (5)	2. Hostelería (5)
CC01	3. Auxiliar de vigilante (5)	3. Administradora de varias tiendas (5)
CC02	4. Encargado de una empresa (5)	4. Ama de casa (9)
CC01	5. Construcción (7)	5. Ayudante de cocina (5)
CC02	6. Soldador. (7)	6. Reponedora. (5)
CC02	7. Soldador (7)	7. Carrefour (5)
CC02	8. TRABAJADOR AMBULANTE.(9)	8. HOSTELERIA. (5)
CC02	9. En agricultura en Colombia. (6)	9. camarera de habitaciones en un hotel (5)
CC02	10. Construccion (7)	10. Empleada Domestica (Madrastra) (7)
CC02	11. crea paginas web para empresas y arregla ordenadores (3)	11. camarera (5)
CC01	12. soldador (7)	12. peona en limpiezas (9)
CC02	13. jefe de panadería (7)	13. trabaja en un bar (5)
CC02	14. carretillero (9)	14. amas de llaves (5)
CC02	15. Peón de Limpieza (9)	15. Peón de Limpieza (9)
CC01	16. puesto: Procesos en lácteos "Goshua" (7)	16. Limpieza (9)
CC02	17. Nose (0)	17. En una Casa de Limpieza (9)
CC02	18. Es prestamista. (5)	18. Limpiadora del mantenimiento de un polideportivo. (5)
CC01	19. venta de madera al por mayor (5)	19. Gamesa (5)
CC02	20. NO SE (0)	20. PARO,NO TIENE TRABAJO. (11)

(continuar Tabla EST1.20)		
CC02	21. Nose (0)	21. señora de la limpieza (9)
CC02	22. si (0)	22. si (0)
CC02	23. Nose (no vivo con el) (0)	23. Hosteleria (5)
IES03	24. No sé (0)	24. En un bar (5)
CC01	25. Soldador en una empresa metalica como oficial de primera (operario) (7)	25. Paro (11)
CC01	26. COMERCIANTE MAYORISTA (5)	26. ENFERMERIA Y ATENCIÓN A ENFERMOS (3)
CC01	27. Informacion secreta (0)	27. Secretaria (5)
CC01	28. Mi padre tiene un local propio de coches llamado lavadero ecuador car wash (5)	28. Pues ayuda a mi padre y en algun casa (9)
CC01	29. AGRICULTORES (6)	29. COCINERA (5)
CC01	30. Construcción (7)	30. Camarera (5)
CC01	31. camarero (5)	31. cocina (5)
CC01	32. Esta en paro, buscando trabajo (11)	32. Encargada en el DIA de mendillorri (5)
CC01	33. Policía Nacional (10)	33. Limpiadora (9)
CC01	34. No trabaja (11)	34. No trabaja (11)
CC01	35. No lo se yo no vivo co el ;) (0)	35. Comerciante De productos latinos. (5)
IES05	36. mi padrastro es ingeniero pero no vive con nosotros (2)	36. empleada domestica (9)
IES05	37. CONSTRUCCIÓN (7)	37. CUIDANDO ABUELOS (5)
IES05	38. OBRERO (7)	38. LIMPIEZA (9)
IES05	39. CUIDADO DE PERSONAS MAYORES (5)	39. NO TRABAJA (11)
CC01	40. Camarero (5)	40. Atención a las personas dependientes (5)
CC01	41. Minorista (5)	41. Escultora (7)
IES05	42. TRABAJA EN TIENDAS (5)	42. TRABAJO DE LIMPIEZA (9)
IES05	43. No trabaja ... estudia un grado medio... (11)	43. Ayudante de cocina (5)
IES05	44. Es autónomo, trabaja en su fábrica (2)	44. Es monitora de niños en un colegio (5)
IES05	45. Trabaja en una fábrica (8)	45. Limpieza (9)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES05	46. Soldador (7)	46. Ama de casa, cocinera (9)
IES05	47. No sé (0)	47. No tiene (11)
IES05	48. Mantenimiento de vehículos (7)	48. Ama de casa (9)
IES05	49. En el paro (11)	49. En el paro (11)
IES05	50. Jubilado (0)	50. En la Volkswagen (7)
IES05	51. Obrero (7)	51. Asistente (5)
IES05	52. Chapa y pintura (7)	52. Ayudante de cocina (5)
IES05	53. No trabaja (11)	53. Trabaja en una casa de familia (9)
IES05	54. Técnico superior de calderas (3)	54. Vendedora en tienda de muebles (5)
IES04	55. Panadería (7)	55. Panadería (7)
IES04	56. Farmacéutico (3)	56. Cocinera (7)
IES04	57. No sé (0)	57. Cajera de supermercado (5)
IES03	58. Repartidor de material (9)	58. Ama de Casa (9)
IES01	59. Encofrador (5)	59. ama de casa (9)
IES01	60. no se (0)	60. ama de casa y trabaja en una residencia (5)
IES01	61. Maestro constructor (7)	61. Limpiando Hoteles (5)
IES01	62. Pone ventanas (7)	62. Trabaja en "Caprabo" de carnicera (5)
IES01	63. Jefe de sección en una fábrica (8)	63. Cocina en hostelería (7)
IES01	64. actualmente en nada (11)	64. cuidando a una persona mayor (5)
IES01	65. CARA AL PUBLICO (5)	65. CARA AL PUBLICO (5)
IES01	66. Paramedico y tiene un negocio local (3)	66. Recepcionista de hospital privado (5)
IES01	67. Obrero (7)	67. Limpieza (5)
IES01	68. en paro (11)	68. trabaja en una panadería (7)
IES01	69. Administración en la sanidad. antes; medico internista. (2)	69. Actual, nada; Antes psiquiatra. (11)
IES04	70. Nose (0)	70. Domestica (9)
IES04	71. Entrenador de Futbol, dueño de un bar (5)	71. Cuidado de ancianos (5)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES04	72. En el paro (11)	72. En limpieza (9)
IES03	73. Dependiente en un locutorio (5)	73. Limpieza de viviendas (9)
IES04	74. Albañil (7)	74. Limpieza de casas (9)
IES04	75. Albañil (7)	75. Ama de casa (9)
IES04	76. No sé (0)	76. Cuidando de ancianos (5)
IES03	77. Industria de tornillos (7)	77. Limpieza (5)
IES04	78. En paro (11)	78. Ama de casa (9)
IES04	79. Soldadura y calderaría (7)	79. Soldadura y calderería (7)
IES04	80. Pintor (7)	80. Camarera (5)
IES04	81. Mi padre en construcción, la pareja de mi madre en una fábrica (8)	81. Ama de casa (9)
IES04	82. No sé (0)	82. Auxiliar de Enfermería (5)
IES04	83. Funcionario (4)	83. Paro (11)
IES04	84. Camarero (5)	84. Lleva un bar (5)
IES04	85. Construcción (7)	85. Atención a domicilio (5)
IES04	86. No sé (0)	86. Limpiadora (9)
IES04	87. Autónomo (Transportista) (5)	87. Limpiadora de hogar (9)
IES04	88. Es comerciante y empresario (2)	88. Agencia de Limpieza (9)
IES04	89. Trabaja en un fábrica de metales y transporte (8)	89. Trabaja en un centro de niños sin padres o padres divorciados (5)
IES04	90. No sé (0)	90. Ayudante de cocina (5)
CC01	91. No sé (0)	91. Ayudante de cocina (5)
CC01	92. vendedor de comida rapida (5)	92. trabajadora de limpieza (9)
IES04	93. EN LA AGRICULTURA (6)	93. EN UNA EMPRESA (5)
CC01	94. Conductor de Bus (5)	94. Autonomo (3)
IES04	95. Obrero (7)	95. Enfermera (3)
IES04	96. Si (0)	96. Si (0)
IES04	97. Paro (11)	97. Limpieza. (9)
IES04	98. En construcción (7)	98. En un supermercado (5)
IES04	99. Lector de contadores de agua (5)	99. Limpieza (9)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES04	100. Obrero (7)	100.Limpia casas y cuida niños (9)
IES04	101. Obrero de construcción (7)	101.Cocinera (7)
IES04	102. No vivo con él (0)	102.Ayudante de cocina (5)
IES04	103. En el paro (pero es Contador) (11)	103.Cocinera (7)
IES04	104. En un hotel (5)	104.En el hospital (5)
IES04	105. Jefe de producción de una empresa (2)	105.Camarera (5)
IES04	106. Jefe de producción en una empresa (2)	106.Camarera (5)
IES04	107. En la Volkswagen (7)	107.En limpieza (9)
IES04	108. No sé (0)	108.No trabaja, por ahora (11)
IES04	109. Vendedor (5)	109.Vendedora (5)
IES04	110. Pintor (7)	110.Camarera (5)
CC08	111. Guardia Civil (10)	111.Limpieza (9)
CC08	112. No sé (0)	112.Cocinera (7)
CC08	113. Seguridad de hoteles (5)	113.No sé (0)
CC08	114. Construcción (7)	114.Dependiente en tienda de ropa (5)
IES08	115. Comerciante (5)	115.Dependienta (9)
IES08	116. Albañil (7)	116.Costurera (5)
IES08	117. Repartidor de comidas a establecimientos (9)	117.Limpiadora de piscinas (5)
IES08	118. Mecánico (7)	118.Gericultora (7)
IES08	119. Camionero (9)	119.Restaurante (5)
IES08	120. Reparación de carrocerías (7)	120.En el paro (11)
IES08	121. Ingeniero de líneas de alta tensión (2)	121.Cuidadora de abuelos (5)
CC09	122. Mantenimiento de instalaciones (7)	122.Limpieza de empresas (5)
CC09	123. Comercial (5)	123.Hostelería (5)
CC09	124. Esta en el paro (11)	124.Limpiadora de portales (9)
IES02	125. Lleva su propia carnicería (5)	125.Vende seguros y otras cosas (5)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES02	126. Empleado en una fábrica de alimentos (7)	126.Ama de casa (9)
IES02	127. No sé (0)	127.Cocinera (7)
IES02	128. Organizador de limpieza (5)	128.Cuidadora de personas mayores (5)
IES02	129. Empresario (2)	129.No tiene (11)
IES02	130. No sé (0)	130.Dependienta (5)
IES02	131. Está en el paro (11)	131.Empleada (5)
IES02	132. No tiene (11)	132.En limpieza (9)
IES02	133. No sé, no lo conozco (0)	133.Ayudante de cocina (5)
IES02	134. Mecánico (7)	134.Limpieza (9)
IES02	135. Técnico de calefacción (3)	135.Camarera (5)
IES02	136. Conductor de la Villavesa (5)	136.Limpieza en casas (9)
IES02	137. Conductor de grúa en la construcción (7)	137.Ama de casa (9)
IES02	138. Construcción (7)	138.Cocinera y limpieza (9)
IES02	139. Limpieza (9)	139.Limpieza (9)
IES02	140. Cocinero (7)	140.Fabricación de amortiguadores (7)
IES02	141. Vendedor (5)	141.Cocinera (7)
IES02	142. Cocinero (7)	142.Trabaja en una fábrica (8)
IES02	143. Jubilado (0)	143.Trabaja en una fábrica y como dependienta (5)
IES02	144. Conductor de camiones (en República Dominicana) (9)	144.Sin respuesta (0)
IES02	145. Constructor (7)	145.Cocinera (7)
CC07	146. Carretillero en una fábrica (9)	146.Estilista (5)
CC07	147. Cocinero (7)	147.Gericultura (6)
CC07	148. En paro (11)	148.Manipulación de alimentos (7)
CC07	149. Transportista (9)	149.Trabaja en una empresa de limpieza (9)

(continuar Tabla EST1.20)		
CC07	150. Granjero (6)	150.Cocinera (7)
CC07	151. Montador de naves (5)	151.Cuidando a una niña (5)
CC07	152. Construcción (7)	152.Ama de casa (9)
CC04	153. Ninguno (11)	153.Ninguno (11)
CC04	154. No tengo padre (0)	154.Cuida ancianos (5)
CC04	155. Conductor (9)	155.Limpieza (9)
CC04	156. Transportista (9)	156.Auxiliar de enfermería (5)
CC04	157. Constructor (7)	157.Cocinera (7)
CC04	158. Minero (7)	158.Camarera - asistente de hogar (5)
CC04	159. Trabaja en una empresa (5)	159.Trabaja en una empresa (5)
CC04	160. Jefe de una empresa de vestidos (7)	160.No trabaja en la actualidad (11)
CC04	161. No sé (0)	161.Cocinera (7)
CC04	162. Construcción (7)	162.Cocinera o camarera (7)
CC04	163. Autónomo de Bimbo (5)	163.Cocinera en un restaurante (7)
CC04	164. Trabaja en Carrefour (5)	164.En el paro (11)
CC04	165. Jefe de producción en una fábrica (2)	165.Ama de casa (9)
CC04	166. Camionero (9)	166.Ama de casa (9)
CC04	167. Está en el paro (11)	167.En una tienda (5)
CC03	168. Militar (11)	168.Maestra en guardería (3)
CC03	169. De baja (11)	169.En limpieza (9)
CC03	170. Empresario (2)	170.Electricista (3)
CC03	171. Pintor (7)	171.Dependiente (5)
CC03	172. Tiene un locutorio con mi madre (3)	172.Tiene un locutorio con mi padre (3)
CC03	173. Encargado de la empresa ISN (5)	173.coaching para hostelería (3)
CC03	174. Suboficial categoría 1 (10)	174.Autónoma (2)
CC03	175. Mi padre es profesor; la pareja de mi madre es fontanero (3)	175.Limpieza (9)

(continuar Tabla EST1.20)		
CC03	176. Peluquero (5)	176.Trabaja cuidando a unos niños (5)
CC03	177. Encofrador (5)	177.Maestra (2)
CC03	178. En paro (11)	178.Ninguno (0)
CC03	179. Autónomo (carpintero) (3)	179.Hostelería (Ayudante de cocina) (5)
CC03	180. Encargado de ISN (5)	180.Trabaja en un Kebab y está metida en un multinivel (5)
CC03	181. Construcción (7)	181.Negocio (tienda) (5)
IES10	182. Cuidando abuelitos en una residencia (5)	182.En una residencia (5)
IES10	183. No sé (0)	183.Trabaja en un bar. (5)
IES10	184. Maquinista (7)	184.Camarera (5)
IES10	185. Cocinero (7)	185.Enfermero (2)
IES10	186. Camionero (9)	186.En el paro (11)
IES10	187. En la construcción (7)	187.Limpieza (9)
IES10	188. En el paro (11)	188.En un bar (5)
IES10	189. No sé (0)	189.Residencia (5)
IES10	190. Albañil (7)	190.Empleada doméstica (9)
IES10	191. No sé (0)	191.No sé (0)
IES10	192. En el paro (11)	192.Hostelería (5)
IES10	193. En el paro (11)	193.Hostelería (5)
IES10	194. No se (0)	194.Trabajo doméstico (9)
IES10	195. Construcción (7)	195.Camarera (5)
IES10	196. Construcción (7)	196.Cuidadora de abuelos (5)
IES09	197. En la construcción (7)	197.En el paro (11)
IES09	198. Camarero (5)	198.No sé (11)
IES09	199. Construcción (7)	199.Cuida una abuela (5)
IES09	200. Trabaja en construcción (7)	200.Trabaja con niños (5)
IES09	201. Empresario (2)	201.Ama de casa (9)
IES09	202. No sé (0)	202.No sé (0)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES09	203. Carpintería (7)	203.Ama de casa (0)
IES09	204. Abogado (2)	204.en una residencia (5)
IES09	205. Trabaja en una fábrica (8)	205.En paro (11)
IES06	206. No sé (0)	206.Fija (9)
IES06	207. No sé (0)	207.Camarera (5)
IES06	208. Sin respuesta (0)	208.Sin respuesta (0)
IES06	209. Tiene una empresa (2)	209.En un hotel como limpiadora (9)
IES06	210. No sé (0)	210.Cocinera (7)
IES06	211. Sin respuesta (0)	211.Sin respuesta (0)
IES06	212. En la construcción (7)	212.Auxiliar de cocina (5)
IES06	213. Soldadura (7)	213.Doméstica (9)
IES06	214. Abogado (2)	214.En Caprabo (5)
IES06	215. Construcción (7)	215.En el paro (11)
IES06	216. Albañil (7)	216.Limpieza de hogares (9)
IES06	217. No sé (0)	217.No sé (0)
IES06	218. Pintor (7)	218.En una cafetería (5)
IES06	219. Limpieza (9)	219.Camarera (5)
IES06	220. En el paro (11)	220.Ama de casa y cuidadora de niño (5)
IES07	221. Construcción (7)	221.Residencia (5)
IES07	222. En una empresa donde hacen mamparas, reforma de pisos, (7)	222.Ahora mismo está en el paro (11)
IES07	223. Camionero (9)	223.Trabaja en fábricas (5)
IES07	224. Técnico en reparación (televisores, etc.) (3)	224.Limpia en hoteles (5)
IES07	225. Trabaja en un fábrica (8)	225.Ama de casa (9)
IES07	226. En el paro (11)	226.En una fábrica de vegetales (7)
IES07	227. Trabaja en construcción (7)	227.Autónoma (3)
IES07	228. Trabaja para Autopistas de Navarra (3)	228.En paro (11)
IES07	229. Trabaja suministrando material industrial a empresas. (5)	229.Trabaja en un bar y limpiando casas (5)

(continuar Tabla EST1.20)		
IES07	230. Da clases particulares a alumnos (5)	230.Cuida a una señora mayor (5)
IES07	231. En la construcción (7)	231.En una empresa de vegetales (7)
CC06	232. Trabaja haciendo y poniendo chapas (3)	232.Ahora mismo no trabaja (11)
CC06	233. En una empresa de construcción (7)	233.Empleada de la empresa de pastillas de vehículos (7)
CC06	234. Profesor de autoescuela (3)	234.Ama de casa (9)
CC06	235. esta en paro, pero hizo muchos cursos (11)	235.cuidando a una abuela (5)
CC06	236. Mi padre trabaja en un restaurante y mi padrastro es encargado de obra. (7)	236.Ama de casa (9)
CC06	237. Mi padre trabaja de técnico de instalación de placas solares. (3)	237.Mi madre trabaja de niñera y por la tarde en una frutería de vendedora. (5)
CC09	238. EN UNA EMPRESA DE CEBOLLAS (7)	238.AMA DE CASA (9)
CC09	239. Trabaja en el campo (6)	239.Trabaja en el campo. (6)
CC09	240. CONSTRUCCION (7)	240.CAMPO (6)
CC09	241. EN EL CAMPO (6)	241.EN LE CAMPO (6)
CC09	242. NO ESTA TRABAJANDO ESTA EN PARO (11)	242.TRABAJA EN INTERNA (9)
CC09	243. maquinista (8)	243.dependienta (5)
CC09	244. NINGUNO (11)	244.NINGUNO (11)
CC06	245. Esta en el paro (11)	245.Cuidar un abuelo (5)
CC06	246. ALBAÑIL (7)	246.AMA DE CASA (9)
CC06	247. Oficial de primera en la construcción (7)	247.Empleada textil en Amimet es minusválida (5)
CC06	248. No sé (0)	248.Limpieza (9)
CC06	249. no lo conozco (0)	249.le hace la compra,le hace la comida,limpia la casa y todo esto en distita casas (trabaja para una empresa) (5)
CC10	250. Gerente (1)	250.Pensionada (0)

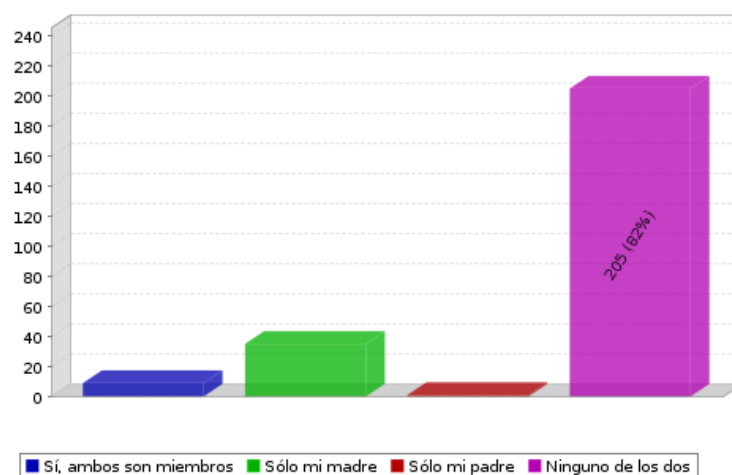
Tabla EST1.21 Comunicación con la familia, en opinión de los estudiantes encuestados (22)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
Excelente	55	22,0%
Muy buena	82	32,8%
Buena	76	30,4%
Regular	28	11,2%
Mala o conflictiva	9	3,6%

Tabla EST1.22 Apoyo de la familia cuando hay problemas en el instituto o colegio (pregunta 23)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
Me apoyan totalmente siempre	120	48,0%
Sí me apoyan, pero sólo a veces	60	24,0%
Normalmente no tienen tiempo y me dejan sólo	8	3,2%
Yo no les comunico mis problemas	62	24,8%

Gráfica EST1.7 Padres y madres miembros de la Apyma
(pregunta 24)



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.22

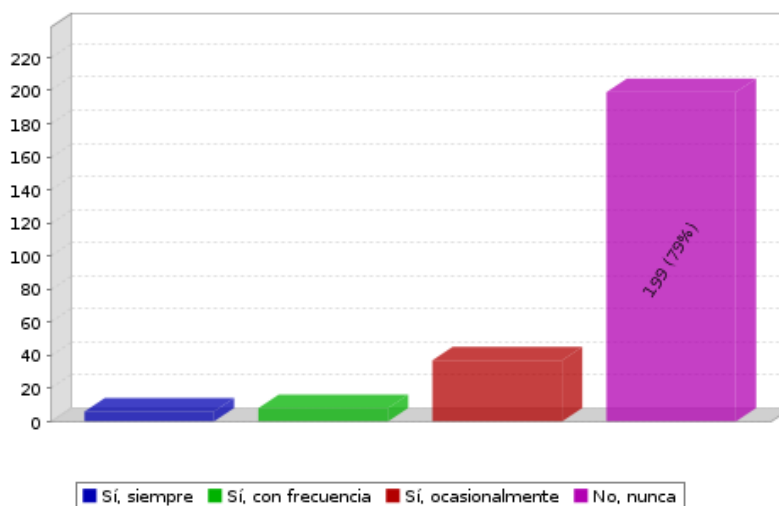
Tabla EST1.23 Padres y madres miembros de la Apyma (24)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
Sí, ambos son miembros	9	3,6%
Sólo mi madre	35	14,0%
Sólo mi padre	1	0,4%
Ninguno de los dos	205	82,0%

Tabla EST1.24 Participación de la familia en actividades de la Apyma (25)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
Sí, siempre	6	2,4%
Sí, con frecuencia	8	3,2%
Sí, ocasionalmente	37	14,8%
No, nunca	199	79,6%

Gráfica EST1.8 Participación de la familia en actividades de la Apyma
(pregunta 25)



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST1.24

Tabla EST1.25 Frecuencia de comunicación de la familia con el tutor o tutora
(pregunta 26)

Frecuencia de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
a) Más de tres veces a lo largo del curso	46	18,4%
b) 2 o 3 veces durante el curso	138	55,2%
c) 1 vez durante todo el curso	55	22,0%
d) Nunca	11	4,4%

Tabla EST1.26 Cómo califica la educación en su país de origen (27)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
La educación en mi país es mejor y más exigente que la de España	27	10,8%
La educación en mi país es tan buena como la de España	55	22,0%
La educación en mi país es de menor calidad, y menos exigente que la de España	117	46,8%
No sé, no la conozco	51	20,4%

Tabla EST1.27. Algunos factores que influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos (28)

Factor	# de estudiantes	Porcentaje
Unas malas bases educativas en el país de origen	76	30,4%
Poco apoyo en casa	55	22,0%
Que en la familia no se valore el estudio	22	8,8%
Las malas amistades	119	47,6%
La falta de motivación para el estudio	150	60,0%

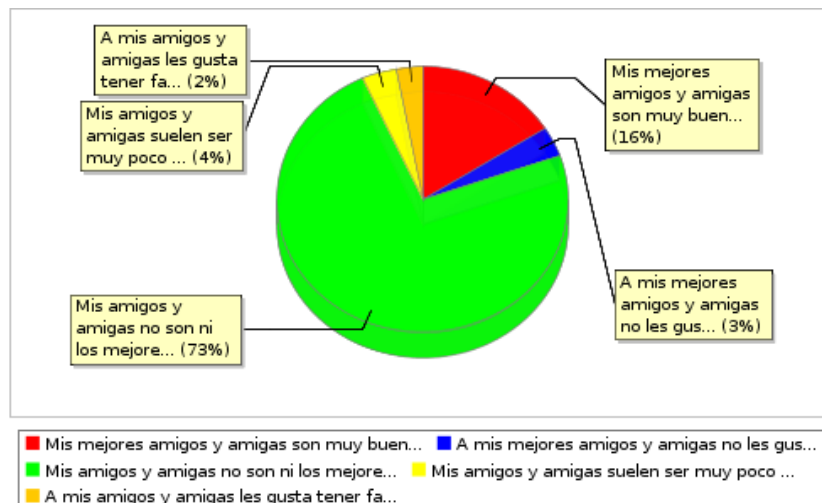
Tabla EST1.28. Actividades que más practican en su tiempo libre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (31)

Factor	# de estudiantes	Porcentaje
a) Practico deporte	109	43,6%
b) Veo televisión	68	27,2%
c) Navego en internet	125	50,0%
d) Leo en bibliotecas	6	2,4%
e) Uso videojuegos	22	8,8%
f) Juego con el móvil	13	5,2%
g) Estoy con mis amigos/as	123	49,2%
h) Otra	34	13,6%

Tabla EST1.29. Participación del alumnado latinoamericano en actividades extraescolares ofrecidas por el ayuntamiento (32)

Nivel de comunicación	# de estudiantes	Porcentaje
Sí, con frecuencia	20	8%
Sí, alguna vez	96	38%
Sí, ocasionalmente	134	53%

Gráfica EST1.9 Cómo describe a sus amigos/as (33)



gráfica
generada por

Tabla EST1.30. De las siguientes frases cuál describe mejor a sus amigos (pregunta 33)

Factor	# de estudiantes	Porcentaje
Mis mejores amigos y amigas son muy buenos estudiantes	40	16,0%
A mis mejores amigos y amigas no les gusta la escuela	9	3,6%
Mis amigos y amigas no son ni los mejores, ni los peores estudiantes	184	73,6%
Mis amigos y amigas suelen ser muy poco responsables con sus deberes	10	4,0%
A mis amigos y amigas les gusta tener fama de malos/as estudiantes	7	2,8%

Tabla EST1.31 Recursos de apoyo que tienen los y las estudiantes latinoamericanos que participaron en esta encuesta (34)

Recursos	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Un ordenador para mí solo	129	51,6%
Un ordenador compartido con otros de la familia	163	65,2%
Una calculadora	230	92,0%
Al menos un software educativo	83	33,2%
Un escritorio propio para estudiar	177	70,8%
Una habitación propia donde puedo estudiar solo	184	73,6%
Enciclopedias y/o libros de consulta	141	56,4%
Diccionarios	213	85,2%

Tabla EST1.32 Valoración de cinco factores sociales que pueden influir en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano (35)

Factor social	1	2	3	4	5
El contexto social en el que crece	49	41	64	40	56
Amigos o amigas	23	41	83	51	52
Muchas horas de televisión a la semana	31	51	68	55	45
Excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio	24	28	45	68	85
Falta de oportunidades laborales	49	56	58	43	44

Tabla EST1.33 Distribución porcentual del grado de influencia de cinco factores sociales en el fracaso escolar (35)

Factor social	1	2	3	4	5
El contexto social en el que crece	19,6%	16,4%	25,6%	16,0%	22,4%
Amigos o amigas	9,2%	16,4%	33,2%	20,4%	20,8%
Muchas horas de televisión a la semana	12,4%	20,4%	27,2%	22,0%	18,0%
Excesivo uso de internet en actividades no relacionadas con el estudio	9,6%	11,2%	18,0%	27,2%	34,0%
Falta de oportunidades laborales	19,6%	22,4%	23,2%	17,2%	17,6%

Tabla EST1.34 Número de horas de televisión por semana (36)

Número de horas que ve tv	# de estudiantes	Porcentaje
a) Menos de 5 horas	111	44,4%
b) De 6 a 10 horas	79	31,6%
c) De 10 a 20 horas	37	14,8%
d) De 20 a 30 horas	14	5,6%
e) Más de 30 horas	9	3,6%

Tabla EST1.35 Tipo de programas televisivos más vistos por los y las estudiantes latinoamericanos en Navarra (37)

Tipo de programa	# de estudiantes	Porcentaje
Educativos	29	11,6%
Musicales	107	42,8%
Novelas	81	32,4%
Concursos	85	34,0%
Acción	139	55,6%
Noticias	71	28,4%
Farándula	28	11,2%
Deportivos	117	46,8%

Tabla EST1.36 Qué tanto afectan los programas de televisión, la motivación para estudiar (38).

Tipo de programa	# de estudiantes	Porcentaje
Me motivan para estudiar	27	10,8%
No me motivan para estudiar, pero tampoco afectan mi rendimiento en el estudio	192	76,8%
No me motivan para estudiar, y si afectan mi rendimiento, pues prefiero ver televisión antes que estudiar	31	12,4%

Tabla EST1.37 Principales usos de internet entre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (40)

Usos de internet	Alta	Media	Baja	Nula
Chatear con mis amigos/amigas	145	79	24	2
Hacer mis deberes del instituto	28	118	85	19
Entretenimiento (jugar y/o ver películas)	48	85	73	44
Buscar información que me interesa	87	106	46	11
Comunicarme con mi familia que vive en mi país de origen	106	71	50	23

Tabla EST1.38 Distribución porcentual de los usos de internet entre los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra (40)

Usos de internet	Alta	Media	Baja	Nula
Chatear con mis amigos/amigas	58,0%	31,6%	9,6%	0,8%
Hacer mis deberes del instituto	11,2%	47,2%	34,0%	7,6%
Entretenimiento (jugar y/o ver películas)	19,2%	34,0%	29,2%	17,6%
Buscar información que me interesa	34,8%	42,4%	18,4%	4,4%
Comunicarme con mi familia que vive en mi país de origen	42,4%	28,4%	20,0%	9,2%

Tabla EST1.39. Valoración de opiniones sobre las relaciones entre estudio y oportunidades laborales por parte de los y las estudiantes latinoamericanos/as (41)

Afirmación a valorar	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
a) ¿Para qué estudiar tanto? Con título o sin título está muy difícil conseguir trabajo.	74	151	25
b) Yo he visto que a los latinos y a las latinas siempre les pagan menos que a los españoles y a las españolas.	70	98	82
c) Yo creo que en Navarra le pagan lo mismo a un profesional inmigrante que a un profesional español.	101	53	96
d) Yo creo que, si me gradúo de la ESO, tengo más posibilidades de conseguir un buen trabajo aquí en España, que si dejo los estudios.	211	16	23
e) Yo no creo que valga la pena ir a la universidad. Total no hay mucha diferencia entre lo que gana alguien con título de la ESO, que alguien con un título profesional.	34	176	40

Tabla EST1.40 Sobre las oportunidades laborales y el fracaso escolar (41 y 42)

Respuesta	¿Son limitadas las oportunidades laborales? (41)		¿Influyen en el fracaso escolar? (42)	
	# de estudiantes	Porcentaje	# de estudiantes	Porcentaje
Sí	127	50,8%	147	58,8%
No	123	49,2%	103	41,2%

Tabla EST1.41 Valores porcentuales de factores de riesgo que influyen en el fracaso escolar, analizados dentro de la encuesta EST1

Pregunta(s) #	Factor	Puntaje	Observaciones
17	Estructura y estabilidad familiar	28	Hicimos un promedio entre las familias monoparentales (20%) y las otras estructuras diferentes a la de padre y madre naturales (36%)
18	Apoyo de la familia	16	Tuvimos en cuenta sólo los tres últimos ítems de la tabla 6.24 (me apoyan sólo cuando voy mal; no me apoyan porque no tienen tiempo; y no me apoyan porque no les importa), que suman, entre los tres: 16,4%.
19	Nivel educativo de los padres	85	Tomamos como referencia el hecho de que sólo un 14,6% ($\cong 15$) de las madres son profesionales; por ello le dimos a este ítem un puntaje de 85.
20 y 21	Nivel socioeconómico de la familia	54	Hicimos un promedio general de las ocupaciones de los padres y de las madres, pero teniendo en cuenta sólo aquellas que no requieren una cualificación muy especial (tabla 6.25). Para los padres, la categoría 7, la 9 y los que están en paro. Para las madres, la categoría 5, la 9 y las que están en paro. Sacamos primero el promedio de padres y madres por separado y luego el de los dos.
24, 25, 26 y 27	Capital social de la familia	65	Sacamos un promedio de cuatro variables: a) los padres o madres que no son miembros de la Apyma, b) de los que no participan en actividades del instituto, c) los que hablan con el tutor o la tutora 1 vez al año o ninguna vez y d) las familias que no pertenecen a ningún tipo de asociación.
30, 32 y 33	Manejo del tiempo libre	72	Sacamos un promedio de quienes no participan en actividades extraescolares (80%) y de los estudiantes que usan su tiempo libre sobre todo para navegar en internet o para estar con los amigos (65%)
34	Recursos de apoyo	32	En este ítem, sacamos el promedio de los/las que no tienen un computador propio, los/las que no tienen uno compartido, los/las que no tienen un escritorio propio y los/las que no tienen una habitación propia para estudiar.

ANEXO V
TABLAS Y GRÁFICOS DE LAS ENCUESTAS D2, PS2 Y EST2.
SOBRE LOS FACTORES CULTURALES
QUE INCIDEN EN EL FRACASO ESCOLAR

Contenido Anexo V

TABLAS Y GRÁFICAS:

A) Encuesta D2, para directores y directoras

TABLA D2.1a Opiniones de los/las directores/as relacionadas con la cultura latinoamericana y la escuela. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

TABLA D2.1b Opiniones de los/las directores/as relacionadas con la cultura latinoamericana y la escuela, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

TABLA D2.2a Otras opiniones de los/las directores/as sobre el alumnado latinoamericano. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

TABLA D2.2b Otras opiniones de los/las directores/as sobre el alumnado latinoamericano, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

TABLA D2.3 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, según país de origen.

TABLA D2.4 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen.

TABLA D2.5 Características de estudiantes latinos/latinas en riesgo de fracaso escolar.

TABLA D2.6 Características de los/las estudiantes en riesgo de fracaso escolar (en %).

TABLA D2.7 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano.

GRÁFICA D2-2 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas. Respuestas a la pregunta B-2 (3.2)

TABLA D2.5 Características de estudiantes latinos/latinas en riesgo de fracaso escolar.

TABLA D2.6 Características de los/las estudiantes en riesgo de fracaso escolar (en %).

TABLA D2.7 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el criterio de directores y directoras.

B) Encuesta PS2, para profesores y profesoras

GRÁFICA PS2.1 Composición del profesorado según titularidad del centro.

GRÁFICA PS2.2 Composición del profesorado, según asignatura.

TABLA PS2.1 Composición del profesorado, según asignatura.

TABLA PS2.2 Listado de otras asignaturas.

TABLA PS2.3a Opiniones del profesorado en relación con la cultura latinoamericana y la escuela. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

TABLA PS2.3b Opiniones del profesorado en relación con la cultura latinoamericana y la escuela, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

TABLA PS2.4a Otras opiniones de los/las docentes sobre el alumnado latinoamericano. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

TABLA PS2.4b Otras opiniones de los/las docentes sobre el alumnado latinoamericano, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

TABLA PS2.5 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-1 (3.1)

TABLA PS2.6 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-2 (3.2)

TABLA PS2.5 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-1 (3.1)

TABLA PS2.6 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-2 (3.2)

TABLA PS2.7 Características de estudiantes latinos/as en riesgo de fracaso escolar, en opinión de los docentes encuestados.

TABLA PS2.8 Características de estudiantes latinos/as en riesgo de fracaso escolar, en opinión de los docentes encuestados, en porcentaje.

TABLA PS2.9 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el criterio del profesorado.

C) Encuesta EST2 para estudiantes latinos/latinas

TABLA EST2.1 Estudiantes encuestados, clasificados por sexo

TABLA EST2.2 Estudiantes encuestados, según país de origen

TABLA EST2.3 Alumnado latinoamericano clasificado según nivel

GRÁFICA EST2.2 Alumnado latinoamericano clasificado según nivel

TABLA EST2.4 Frecuencia con que el alumnado latinoamericano va a una biblioteca (respuestas a la pregunta D [2.1])

TABLA EST2.5 Cantidad de libros que leen por año

TABLA EST2.6 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio

TABLA EST2.7 Recursos materiales y culturales que tienen en casa

TABLA EST2.8 Lo más difícil en el proceso de adaptación después de llegar a España

TABLA EST2.9 Sobre lo que más afecta la motivación de los latinos y las latinas para estudiar

TABLA EST2.10 Que tanto afecta las diferencias en el uso del castellano en el aprendizaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.11 Qué tan importante es hablar Euskera en Navarra

TABLA EST2.12 Los mejores amigos de los y las estudiantes latinoamericanos/as

TABLA EST2.13 Sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra

TABLA EST2.14 Motivos por los cuáles las familias latinoamericanas han emigrado

TABLA EST2.15 Frecuencia con que les leían cuentos en la infancia

TABLA EST2.16a Hábitos de lectura del padre

TABLA EST2.16b Hábitos de lectura del padre, en porcentaje

TABLA EST2.17a Hábitos de lectura de la madre

TABLA EST2.17b Hábitos de lectura de la madre, en porcentaje

TABLA EST2.18 Hábitos de escritura familiar

TABLA EST2.19 ¿Tiene alguna responsabilidad en su casa?

TABLA EST2.20 Responsabilidades en casa de los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.21 Sobre el capital cultural (factor 1)

GRÁFICA EST2.3 Sobre el capital cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.22 Sobre la adaptación cultural (factor 2)

TABLA EST2.23 Sobre los prejuicios y los estereotipos (factor 3)

GRÁFICA EST2.5 Sobre los prejuicios y estereotipos en relación con los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.24 Sobre la desconfianza cultural (factor 4)

GRÁFICA FC6-26 Sobre la desconfianza cultural en los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.25 Sobre las actitudes oposición cultural (factor 5)

GRÁFICA EST2.7 Sobre las actitudes de oposición cultural en los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.26 Sobre el lenguaje (factor 6)

GRÁFICA EST2.8 Sobre el lenguaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.27 Sobre la identidad cultural (factor 7)

GRÁFICA EST2.9 Sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano

GRÁFICA FC6-30 Sobre la cultura familiar de los y las estudiantes de origen latinoamericano

TABLA EST2.29 De los factores culturales que influyen en el fracaso escolar, en opinión de los estudiantes.

TABLA EST2.30 Los factores culturales que más influyen en el fracaso escolar en opinión de los y las estudiantes de origen latinoamericano. (En porcentaje)

A) De la encuesta D2, para directores y directoras

Tabla D2.1a Opiniones de los/las directores/as relacionadas con la cultura latinoamericana y la escuela. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo. (f1)	6	4	5	2	0
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local. (f2)	0	6	2	9	0
Les gusta leer. (f1)	0	2	5	9	1
Los chicos suelen ser poco trabajadores. (f3)	1	10	3	3	0
Las chicas suelen ser responsables con sus deberes. (f3)	3	9	5	0	0
Muestran interés por aprender (ellos y ellas). (f3)	0	7	7	3	0
Suelen tener una buena relación con sus tutores. (f2)	4	10	2	1	0
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela (f2)	0	9	4	4	0
Suelen ser estudiantes problemáticos/as (f3)	0	4	6	7	0
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla (f3/f5)	0	7	5	5	0
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español. (f6/f7)	1	2	5	4	5
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local. (f7)	4	7	5	1	0
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse (f6/f7)	4	4	5	2	2
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar (f6)	2	7	6	2	0
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura. (f8)	5	5	7	0	0
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas (f8)	2	10	4	1	0
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos (f8)	5	2	8	2	0

Tabla D2.1b Opiniones de los/las directores/as relacionadas con la cultura latinoamericana y la escuela, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo. (f1)	35,3%	23,5%	29,4%	11,8%	0,0%
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local. (f2)	0,0%	35,3%	11,8%	52,9%	0,0%
Les gusta leer. (f1)	0,0%	11,8%	29,4%	52,9%	5,9%
Los chicos suelen ser poco trabajadores. (f3)	5,9%	58,8%	17,6%	17,6%	0,0%
Las chicas suelen ser responsables con sus deberes. (f3)	17,6%	52,9%	29,4%	0,0%	0,0%
Muestran interés por aprender (ellos y ellas). (f3)	0,0%	41,2%	41,2%	17,6%	0,0%
Suelen tener una buena relación con sus tutores. (f2)	23,5%	58,8%	11,8%	5,9%	0,0%
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela (f2)	0,0%	52,9%	23,5%	23,5%	0,0%
Suelen ser estudiantes problemáticos/as (f3)	0,0%	23,5%	35,3%	41,2%	0,0%
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla (f3/f5)	0,0%	41,2%	29,4%	29,4%	0,0%
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español. (f6/f7)	5,9%	11,8%	29,4%	23,5%	29,4%
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local. (f7)	23,5%	41,2%	29,4%	5,9%	0,0%
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse (f6/f7)	23,5%	23,5%	29,4%	11,8%	11,8%
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar (f6)	11,8%	41,2%	35,3%	11,8%	0,0%
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura. (f8)	29,4%	29,4%	41,2%	0,0%	0,0%
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas (f8)	11,8%	58,8%	23,5%	5,9%	0,0%
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos (f8)	29,4%	11,8%	47,1%	11,8%	0,0%

Tabla D2.2a Otras opiniones de los/las directores/as sobre el alumnado latinoamericano.
Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)	1	6	5	4	1
A las familias del instituto les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)	2	6	3	3	3
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))	1	9	6	1	0
Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)	3	3	7	3	1
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as son poco trabajadores. (f3)	1	6	3	5	2

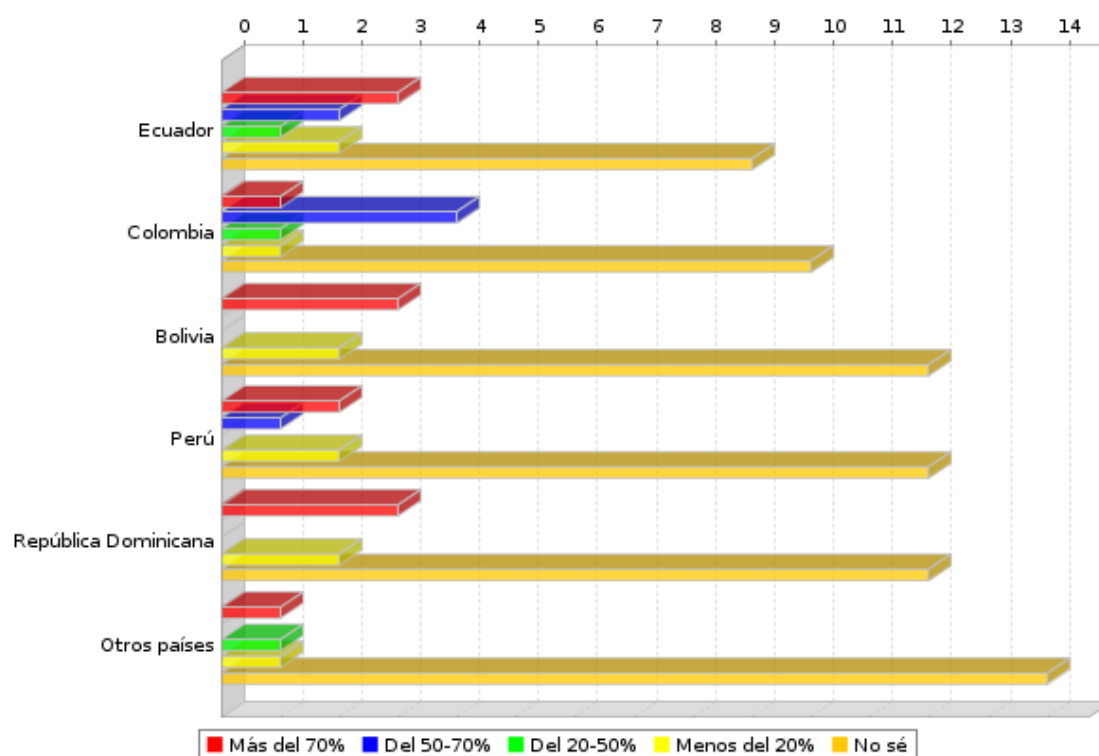
Tabla D2.2b Otras opiniones de los/las directores/as sobre el alumnado latinoamericano, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)	5,9%	35,3%	29,4%	23,5%	5,9%
A las familias del instituto les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)	11,8%	35,3%	17,6%	17,6%	17,6%
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))	5,9%	52,9%	35,3%	5,9%	0,0%
Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)	17,6%	17,6%	41,2%	17,6%	5,9%
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as son poco trabajadores. (f3)	5,9%	35,3%	17,6%	29,4%	11,8%

Tabla D2.3 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen. Respuestas de los directores y las directoras a la pregunta B-1 (3.1)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador	3	2	1	2	9
Colombia	1	4	1	1	10
Bolivia	3	0	0	2	12
Perú	2	1	0	2	12
República Dominicana	3	0	0	2	12
Otros países	1	0	1	1	14

Gráfica D2-1. Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, según país de origen.

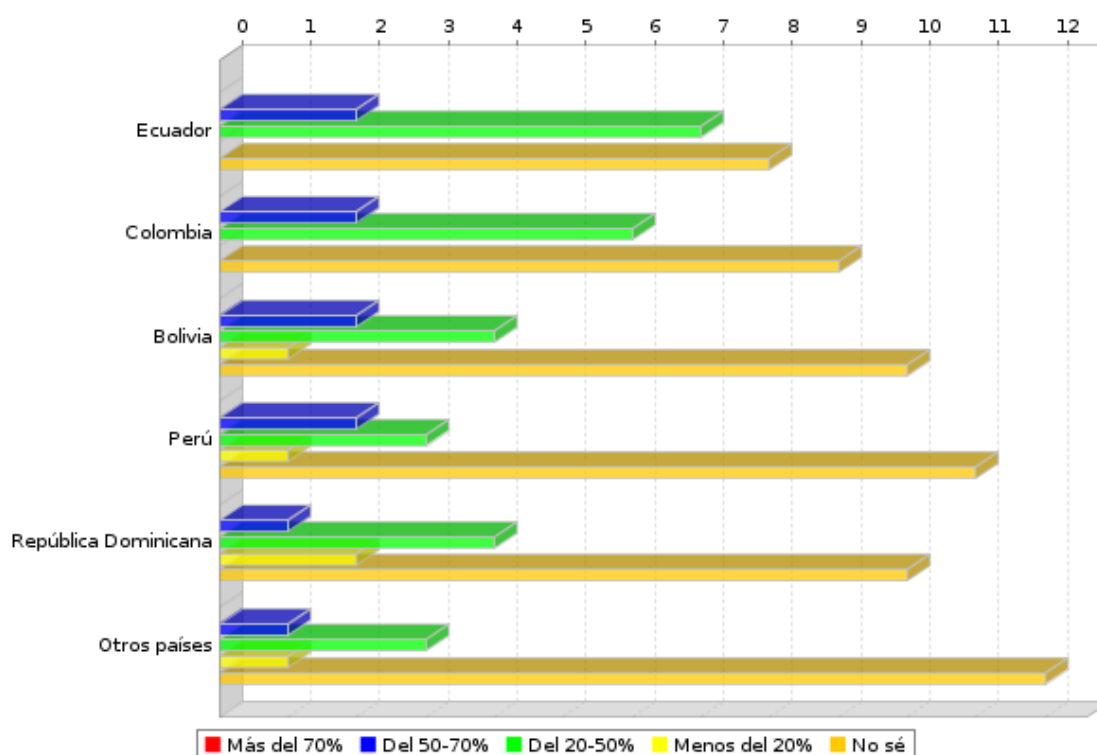


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla D2.3

Tabla D2.4 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen. Respuestas de los directores y las directoras a la pregunta B-2 (3.2)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador	0	2	7	0	8
Colombia	0	2	6	0	9
Bolivia	0	2	4	1	10
Perú	0	2	3	1	11
República Dominicana	0	1	4	2	10
Otros países	0	1	3	1	12

Gráfica D2-2. Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas. Respuestas a la pregunta B-2 (3.2)



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla D2.4.

Tabla D2.5 Características de estudiantes latinos/latinas en riesgo de fracaso escolar.

Característica	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general (F1)	12	4	0	1
Son poco asiduos a las bibliotecas (F1)	12	3	1	1
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)	11	4	2	0
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)	11	2	1	3
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)	9	2	5	1
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)	4	8	4	1
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras de otros países no latinoamericanos (F2)	3	9	3	2
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)	4	7	6	0
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)	2	6	8	1
Creer que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)	4	8	4	1
Muestran rechazo a la cultura española. (F5/F7)	1	7	8	1
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)	4	7	4	2
Se visten como pandilleros/as. (F5/F7)	3	7	7	0
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)	6	5	5	1
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)	3	11	3	0
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)	2	7	5	3
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)	7	4	1	5
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)	4	6	2	5
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva (F8)	4	5	2	6
El padre y la madre son permisivos (F8)	0	8	3	6

Tabla D2.6 Características de los/las estudiantes en riesgo de fracaso escolar (en %).

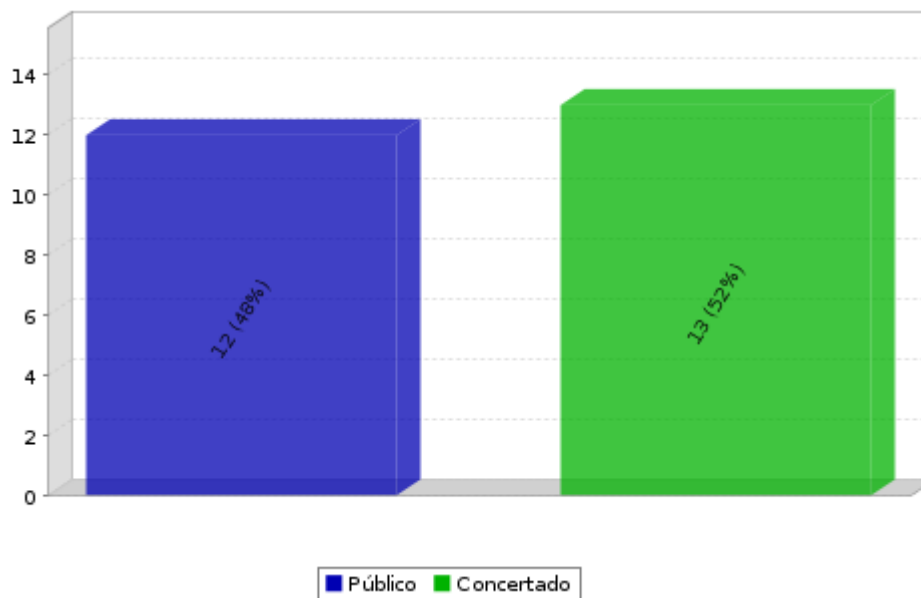
Características	Con mucha frecuencia	Ocasional mente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general	70,6%	23,5%	0,0%	5,9%
Son poco asiduos a las bibliotecas	70,6%	17,6%	5,9%	5,9%
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura	64,7%	23,5%	11,8%	0,0%
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra	64,7%	11,8%	5,9%	17,6%
Han llegado con más de 11 años a Navarra	52,9%	11,8%	29,4%	5,9%
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros/as españoles/as	23,5%	47,1%	23,5%	5,9%
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros/as de otros países no latinos	17,6%	52,9%	17,6%	11,8%
Suelen sentirse discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento	23,5%	41,2%	35,3%	0,0%
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas	11,8%	35,3%	47,1%	5,9%
Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral	23,5%	47,1%	23,5%	5,9%
Muestran rechazo a la cultura española	5,9%	41,2%	47,1%	5,9%
Se involucran con pandillas latinas	23,5%	41,2%	23,5%	11,8%
Se visten como pandilleros/as	17,6%	41,2%	41,2%	0,0%
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática	35,3%	29,4%	29,4%	5,9%
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela	17,6%	64,7%	17,6%	0,0%
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas	11,8%	41,2%	29,4%	17,6%
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer	41,2%	23,5%	5,9%	29,4%
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad	23,5%	35,3%	11,8%	29,4%
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva	23,5%	29,4%	11,8%	35,3%
El padre y la madre son permisivos	0,0%	47,1%	17,6%	35,3%

Tabla D2.7 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el criterio de directores y directoras.

Código	Respuesta
IES03	Tienen una escasa cultura general. Tienen un bajo nivel en lengua. Sus familias no tienen hábitos de lectura.
CC10	Escasa cultura general. Creen que tienen pocas probabilidades de éxito. Poca responsabilidad, tienen otros intereses
CC01	Tienen problemas para adaptarse a nuestro sistema educativo. Falta de nivel, vocabulario... Poco seguimiento en casa.
IES04	Incorporación tardía al sistema educativo, formar parte de pandillas y familias que no les responsabilizan de su deberes de estudiante
CC02	-incorporación tardía al sistema escolar -escasa cultura general -poca integración con los españoles
CC09	Tienen una escasa cultura general. Han llegado con más de 11 años a Navarra. Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral.
IES08	Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela. Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas
CC11	Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela Tienen una escasa cultura general Suelen sentirse discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento
CC07	Problemas de adaptación Creencia de pocas posibilidades de éxito Poca confianza en el profesorado
CC04	Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral
IES01	Falta de hábitos intelectuales Sentimiento de víctima Entorno familiar
CC08	Sin respuesta
CC03	Sin respuesta
IES06	Sin respuesta
IES05	En muchos casos de familias sólo existe la madre con los hijos. El padre no existe o es el padrastro. Las madres en estos casos suelen ser permisivas y no tienen ascendiente sobre sus hijos.
CC06	Desfase curricular al venir con 11 años Pocas esperanzas Poco interés por temas
IES12	Muestran poco interés

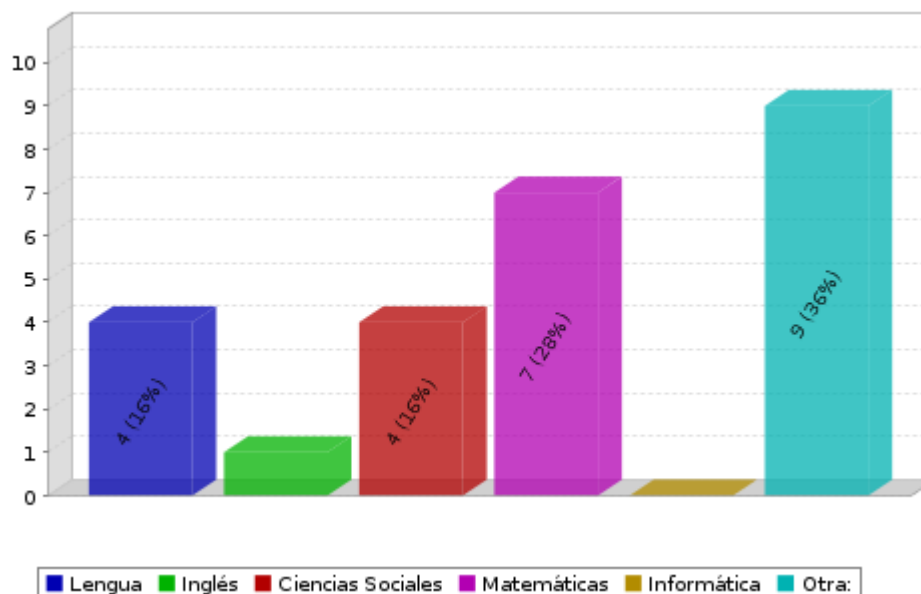
B) De la encuesta PS2, para profesores y profesoras

Gráfica PS2.1 Composición del profesorado según titularidad del centro



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas

Gráfica PS2.2 Composición del profesorado, según asignatura



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla PS2.1

Tabla PS2.1 Composición del profesorado, según asignatura

Asignatura	Cantidad de profesores	Porcentaje	Código instituto o colegio
Lengua	4	16%	IES03, IES06, IES11, CC01.
Inglés	1	4%	CC06
Ciencias Sociales	4	16%	IES04, CC02, CC03, CC09
Matemáticas	7	28%	IES03, IES04, IES05, CC01, CC02, CC09, CC10,
Informática	0	0%	--
Otra	9	36%	(ver tabla PS2.2)

Tabla PS2.2 Listado de otras asignaturas

Listado de otras asignaturas:	Código
Ética,	IES03
Automoción,	IES08
Instalaciones térmicas,	IES10
Formación profesional específica,	IES10
Ámbitos formativos obligatorios,	CC08
Formación básica PCPI,	CC08
Ciencias Naturales,	CC03
Religión, Ética y Tutoría,	CC03
Filosofía, ética y educación para la ciudadanía.	IES05

Tabla PS2.3a Opiniones del profesorado en relación con la cultura latinoamericana y la escuela. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo. (f1)	12	10	0	3	0
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local. (f2)	0	10	6	9	0
Les gusta leer. (f1)	0	2	4	10	9
Los chicos suelen ser poco trabajadores. (f3)	3	13	4	5	0
Las chicas suelen ser responsables con sus deberes. (f3)	1	10	10	4	0
Muestran interés por aprender (ellos y ellas). (f3)	1	8	7	7	2
Suelen tener una buena relación con sus tutores. (f2)	7	14	3	1	0
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela (f2)	2	12	3	8	0
Suelen ser estudiantes problemáticos/as (f3)	0	8	7	9	1
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla (f3/f5)	2	7	12	3	1
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español. (f6/f7)	2	1	5	12	5
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local. (f7)	7	10	3	4	1
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse (f6/f7)	6	8	4	5	2
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar (f6)	2	7	12	1	3
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura. (f8)	8	9	7	1	0
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas (f8)	4	11	5	3	2
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos (f8)	5	6	10	3	1

Tabla PS2.3b Opiniones del profesorado en relación con la cultura latinoamericana y la escuela, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-1 (2.1)

<i>Opinión</i>	1	2	3	4	5
En general, el nivel cultural es bajo	48,0%	40,0%	0,0%	12,0%	0,0%
La mayoría se adapta fácilmente a la cultura local	0,0%	40,0%	24,0%	36,0%	0,0%
Les gusta leer	0,0%	8,0%	16,0%	40,0%	36,0%
Los chicos suelen ser poco trabajadores	12,0%	52,0%	16,0%	20,0%	0,0%
Las chicas suelen ser responsables con sus deberes	4,0%	40,0%	40,0%	16,0%	0,0%
Muestran interés por aprender (ellos y ellas)	4,0%	32,0%	28,0%	28,0%	8,0%
Suelen tener una buena relación con sus tutores	28,0%	56,0%	12,0%	4,0%	0,0%
Se adaptan con facilidad a las normas de la escuela	8,0%	48,0%	12,0%	32,0%	0,0%
Suelen ser estudiantes problemáticos/as	0,0%	32,0%	28,0%	36,0%	4,0%
Es común que alguno/a pertenezca a una pandilla	8,0%	28,0%	48,0%	12,0%	4,0%
Adoptan rápidamente y con facilidad el acento español	8,0%	4,0%	20,0%	48,0%	20,0%
Se identifican más con la cultura de su país de origen que con la cultura local	28,0%	40,0%	12,0%	16,0%	4,0%
Cuando llegan a España ya mayores, les cuesta mucho integrarse	24,0%	32,0%	16,0%	20,0%	8,0%
El lenguaje que aprenden y usan en casa interfiere en su integración escolar	8,0%	28,0%	48,0%	4,0%	12,0%
En general, sus familias no tienen hábitos de lectura	32,0%	36,0%	28,0%	4,0%	0,0%
Sus familias no tienen un adecuado control sobre ellos o ellas	16,0%	44,0%	20,0%	12,0%	8,0%
Los padres suelen ser más estrictos con las hijas que con los hijos	20,0%	24,0%	40,0%	12,0%	4,0%

Tabla PS2.4a Otras opiniones de los/las docentes sobre el alumnado latinoamericano. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

Opinión	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)	2	10	7	3	3
A las familias españolas les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)	8	6	7	1	3
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))	1	9	7	8	0
Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)	5	9	6	3	2
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as tienen un bajo rendimiento académico (f3)	1	8	8	5	3

Tabla PS2.4b Otras opiniones de los/las docentes sobre el alumnado latinoamericano, en porcentaje. Respuestas a la pregunta A-2 (2.2)

Opinión	1	2	3	4	5
Los niveles de logro bajan cuando existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas latinoamericanos/as. (f3)	8,0%	40,0%	28,0%	12,0%	12,0%
A las familias españolas les preocupa que el nivel de logro descienda cuando hay un alto porcentaje de alumnado latinoamericano.(f3)	32,0%	24,0%	28,0%	4,0%	12,0%
Los chicos y chicas españoles/as suelen tener muy buenas relaciones con los latinos y las latinas. (f2/f3))	4,0%	36,0%	28,0%	32,0%	0,0%
Los y las estudiantes españoles/as, en general, piensan que los latinos y las latinas no son buenos estudiantes. (f3)	20,0%	36,0%	24,0%	12,0%	8,0%
La mayoría de los y las estudiantes latinoamericanos/as tienen un bajo rendimiento académico (f3)	4,0%	32,0%	32,0%	20,0%	12,0%

Tabla PS2.5 Porcentaje estimado de estudiantes que tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo de Navarra, por país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-1 (3.1)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador	1	9	8	2	5
Colombia	2	8	5	2	8
Bolivia	1	3	5	0	16
Perú	2	4	2	4	13
República Dominicana	4	6	3	3	9
Otros países	1	3	1	3	17

Tabla PS2.6 Porcentaje estimado de familias que ejercen un adecuado control sobre sus hijos e hijas, según país de origen. Respuestas de los profesores y las profesoras a la pregunta B-2 (3.2)

	Más del 70%	Del 50-70%	Del 20-50%	Menos del 20%	No sé / No aplica
Ecuador	0	6	10	4	5
Colombia	0	6	4	7	8
Bolivia	0	1	4	3	17
Perú	1	5	3	4	12
República Dominicana	0	4	4	9	8
Otros países	0	1	4	4	16

Tabla PS2.7 Características de estudiantes latinos/as en riesgo de fracaso escolar, en opinión de los docentes encuestados.

	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general (F1)	22	1	1	1
Son poco asiduos a las bibliotecas (F1)	22	1	1	1
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)	21	1	0	3
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)	11	12	1	1
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)	13	9	0	3
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)	9	8	8	0
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras de otros países no latinoamericanos (F2)	5	7	12	1
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)	6	11	7	1
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)	5	7	13	0
Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)	11	7	5	2
Muestran rechazo a la cultura española. (F5/F7)	2	12	10	1
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)	3	14	7	1
Se visten como pandilleros/as. (F5/F7)	5	14	6	0
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)	15	7	3	0
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)	1	16	8	0
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)	4	10	9	2
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)	15	6	0	4
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)	4	14	2	5
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva (F8)	6	9	3	7
El padre y la madre son permisivos (F8)	5	10	2	8

Tabla PS2.8 Características de estudiantes latinos/as en riesgo de fracaso escolar, en opinión de los docentes encuestados, en porcentaje.

	Con mucha frecuencia	Ocasionalmente	Pocas veces	No sé
Tienen una escasa cultura general (F1)	88,0%	4,0%	4,0%	4,0%
Son poco asiduos a las bibliotecas (F1)	88,0%	4,0%	4,0%	4,0%
Muestran poco interés por temas como la historia, la filosofía o la literatura (F1)	84,0%	4,0%	0,0%	12,0%
Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra. (F2)	44,0%	48,0%	4,0%	4,0%
Han llegado con más de 11 años a Navarra. (F2)	52,0%	36,0%	0,0%	12,0%
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras españoles/as. (F2)	36,0%	32,0%	32,0%	0,0%
Tienen dificultades para entablar amistades con sus compañeros o compañeras de otros países no latinoamericanos (F2)	20,0%	28,0%	48,0%	4,0%
Suelen decir que se sienten discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento. (F3/F4)	24,0%	44,0%	28,0%	4,0%
Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas. (F4)	20,0%	28,0%	52,0%	0,0%
Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral. (F3/F4)	44,0%	28,0%	20,0%	8,0%
Muestran rechazo a la cultura española. (F5/F7)	8,0%	48,0%	40,0%	4,0%
Se involucran con pandillas latinas. (F5/F7)	12,0%	56,0%	28,0%	4,0%
Se visten como pandilleros/as. (F5/F7)	20,0%	56,0%	24,0%	0,0%
Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. (F6)	60,0%	28,0%	12,0%	0,0%
Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela (F5)	4,0%	64,0%	32,0%	0,0%
Atribuyen su bajo rendimiento al hecho de ser latinos/latinas. (F3/F4/F7)	16,0%	40,0%	36,0%	8,0%
Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer. (F1/F8)	60,0%	24,0%	0,0%	16,0%
En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad (F8)	16,0%	56,0%	8,0%	20,0%
El padre es muy autoritario y la madre es permisiva (F8)	24,0%	36,0%	12,0%	28,0%
El padre y la madre son permisivos (F8)	20,0%	40,0%	8,0%	32,0%

Tabla PS2.9 Factores culturales que más inciden en el fracaso escolar de los y las estudiantes de origen latinoamericano, según el criterio del profesorado.

Código	Respuestas
CC10	Tienen dificultades para integrarse. Se involucran con pandillas latinas.
IES03	Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. Tienen una escasa cultura general. Son poco asiduos a las bibliotecas
IES03	Tienen una escasa cultura general. Tienen dificultades en entablar amistades con compañeros españoles. No hay hábito de lectura
IES03	TIENEN UNA ESCASA CULTURA GENERAL. TRABAJAN MUY POCO. SU LENGUAJE ES DISTINTO, MUY POBRE.
IES04	Falta de estudio y dedicación. Traer un nivel bajo. Llegada tardía a Navarra.
IES04	BAJO INTERÉS. PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN. BAJA CULTURA. BAJOS HÁBITOS LECTORES. DESESTRUCTURACIÓN FAMILIAR
CC01	Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad. Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra
CC02	LAS PANDILLAS. LA FALTA DE INTEGRACIÓN. INCORPORARSE TARDE AL SISTEMA
CC01	Creen que tienen pocas posibilidades de éxito (carecen de ambición y objetivos), bajo nivel en lengua y padres no implicados en la educación.
CC02	- escasa cultura general -han llegado con más de 11 años -se involucran en pandillas
CC09	ESCASA CULTURA GENERAL. TIENEN PROBLEMAS PARA ADAPTARSE AL SISTEMA EDUCATIVO EN NAVARRA. SUELEN SENTIRSE DISCRIMINADOS POR EL HECHO DE SER LATINOS.
IES08	Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. Suelen ser estudiantes problemáticos/as; contravienen con frecuencia las normas de la escuela. En sus familias no les han sabido inculcar el sentido de la responsabilidad.

Tabla PS2.9 (continuación)	
IES10	El padre es muy autoritario y la madre es permisiva El padre y la madre son permisivos Tienen problemas para adaptarse al sistema educativo de Navarra
CC09	Tienen una escasa cultura general Han llegado con más de 11 años a Navarra Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral
IES10	Suelen sentirse discriminados por el hecho de ser latinos/as y atribuyen a esto su bajo rendimiento Muestran poca confianza en el profesorado y en las directivas Creen que tienen pocas probabilidades de éxito académico y laboral
IES11	Muestran poco interés.
IES06	- Tienen una escasa cultura general. - Tienen un bajo nivel en lengua, poco vocabulario y bajo dominio de la gramática. - Sus familias no tienen hábitos de lectura, ni los animan a leer.
CC08	No sé.
CC08	Sin respuesta
CC03	Sin respuesta
CC03	Sin respuesta
CC03	Ver respuesta completa abajo
IES05	Sin respuesta
IES05	Sin respuesta
CC06	Poco interés, venir con 11 años o más, hábito de lectura

Respuesta completa del profesor de Ciencias Sociales del CC03:

“Desde hace unos 10 años he tenido numerosos alumnos latinoamericanos. Tienen más sentido de la autoridad y son más educados al llegar, luego van cogiendo los usos de aquí. La mayoría son buenos alumnos. Al principio no iban a bachiller sobre todo por la precariedad de su economía familiar. Pero últimamente si que van, y varios están ya en la universidad. Los que han llegado más jóvenes al colegio, han aprendido euskera. Y algunos han obtenido ya alguna certificación (nivel A2) de la escuela de idiomas.

La mayoría son de familias con un nivel cultural igual o superior al de las familias de la Rotxaiea.

Hay que tener en cuenta que yo no doy clase en las aulas de diversificación que tenemos, a las que van los más problemáticos.

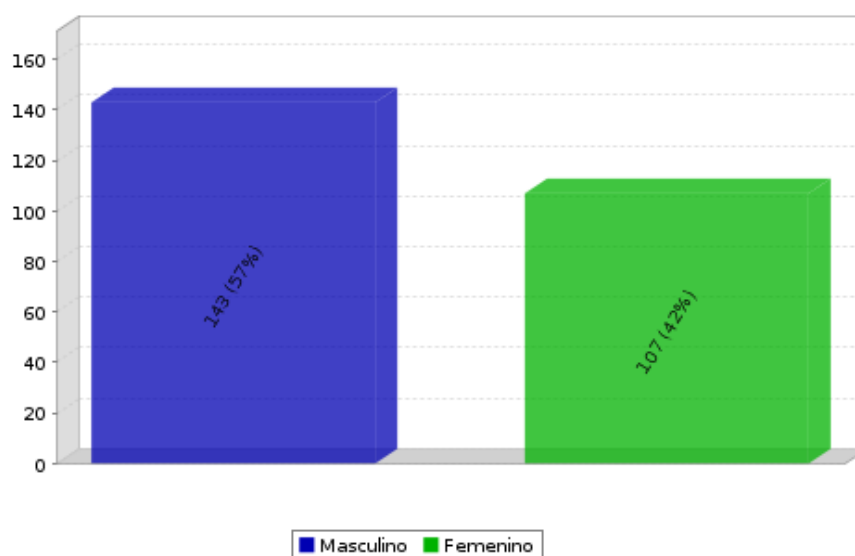
La mayoría de las familias tienen muchos reparos a que sus hijos salgan con la gente de aquí, les dan miedo los horarios, las actividades que se realizan, los sanfermines... Por eso suelen preferir que salgan con los de su país.”

C) De la encuesta EST2, para estudiantes latinoamericanos/as

Tabla EST2.1 Estudiantes encuestados, clasificados por sexo

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Masculino	143	57,2%
Femenino	107	42,8%

Gráfica EST2.1 Estudiantes que participaron en la encuesta, clasificados por sexo



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.1

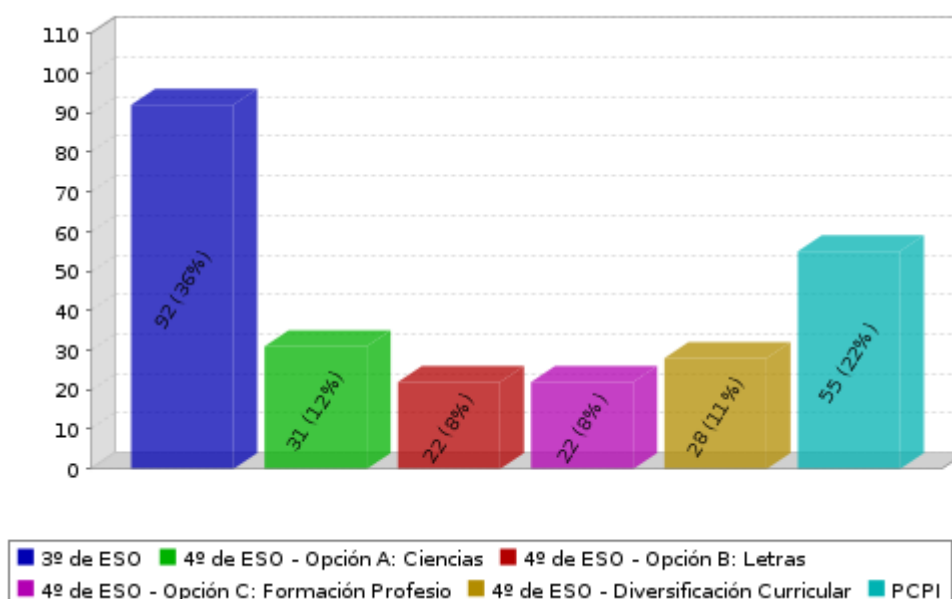
Tabla EST2.2 Estudiantes encuestados, según país de origen

País	Cantidad	Porcentaje
Bolivia	10	4,0%
Colombia	50	20,0%
Ecuador	111	44,4%
Perú	18	7,2%
Rep. Dominicana	22	8,8%
Otro	39	15,6%

Tabla EST2.3 Alumnado latinoamericano clasificado según nivel

Nivel	# de estudiantes	Porcentaje
3º de ESO	92	36,8%
4º de ESO - Opción A: Ciencias	31	12,4%
4º de ESO - Opción B: Letras	22	8,8%
4º de ESO - Opción C: Formación Profesional	22	8,8%
4º de ESO - Diversificación Curricular	28	11,2%
PCPI	55	22,0%

Gráfica EST2.2 Alumnado latinoamericano clasificado según nivel



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.3

Tabla EST2.4 Frecuencia con que el alumnado latinoamericano va a una biblioteca (respuestas a la pregunta D [2.1])

Frecuencia	Cantidad	Porcentaje
a) Con mucha frecuencia (al menos 1 vez por semana)	7	2,8%
b) Con alguna frecuencia (al menos 1 vez al mes)	35	14,0%
c) Ocasionalmente	82	32,8%
d) Nunca	126	50,4%

Tabla EST2.5 Cantidad de libros que leen por año

Cantidad de libros por año	# de estudiantes	Porcentaje
5 o más libros	30	12,0%
3 ó 4 libros	51	20,4%
1 ó 2 libros	103	41,2%
Ninguno	66	26,4%

Tabla EST2.6 Idiomas que conocen los y las estudiantes de origen latinoamericano y grado de dominio

Idioma / dominio	Avanzado	Medio	Bajo	Nulo
Inglés	10	118	69	53
Francés	0	30	21	199
Euskera	3	14	14	219
Otro:	11	12	10	217

Tabla EST2.7 Recursos materiales y culturales que tienen en casa

Recurso	Cantidad	Porcentaje
Diccionarios	225	90,0%
Enciclopedias	132	52,8%
Libros de literatura	120	48,0%
Libros de historia	107	42,8%
Discos de música clásica	48	19,2%
Discos de música del Caribe	102	40,8%
Discos de música de su país de origen	205	82,0%
Discos de rap o de hip-hop	113	45,2%
Ninguno de los anteriores	5	2,0%

Tabla EST2.8 Lo más difícil en el proceso de adaptación después de llegar a España

Situación	Cantidad	Porcentaje
Acostumbrarme a la forma de ser de los españoles	102	40,8%
Adaptarme al estilo de los profesores y las profesoras	63	25,2%
Adaptarme a la nueva situación familiar	44	17,6%
Hacer nuevos amigos	101	40,4%
No he tenido dificultades	63	25,2%

Tabla EST2.9 Sobre lo que más afecta la motivación de los latinos y las latinas para estudiar

Opinión	Cantidad	Porcentaje
El hecho de que los profesores y las profesoras no valoren mis capacidades	50	20%
Percibir que la mayoría de las clases son aburridas	134	53,6%
La posibilidad de tener muchas cosas sin necesidad de estudiar tanto	42	16,8%
Sentirme discriminado o discriminada por fuera de la escuela, por el hecho de ser suramericano/a	22	8,8%
Estar lejos de mi país	75	30,0%

Tabla EST2.10 Que tanto afecta las diferencias en el uso del castellano en el aprendizaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano

Afecta	# de estudiantes	Porcentaje
a) Mucho	21	8,4%
b) Poco	93	37,2%
c) Nada	136	54,4%

Tabla EST2.11 Qué tan importante es hablar Euskera en Navarra

Opinión	# de estudiantes	Porcentaje
Es necesario para integrarse mejor a la sociedad	12	4,8%
Es importante porque da más posibilidades de conseguir un buen trabajo	32	12,8%
No es tan necesario. En Navarra, con hablar castellano es suficiente para integrarse a la sociedad	116	46,4%
No es tan importante. En Navarra, el hecho de hablar Euskera no abre más posibilidades de trabajo a un inmigrante	102	40,8%

Tabla EST2.12 Los mejores amigos de los y las estudiantes latinoamericanos/as

Descripción de los/las amigos/as	Cantidad	Porcentaje
Latinos/as, especialmente de mi país de origen	30	12,0%
Latinos/as, de diferentes países de América Latina	50	20,0%
Espanoles y/o españolas	27	10,8%
Latinos/as y españoles/as por igual	143	57,2%

Tabla EST2.13 Sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano en Navarra

Descripción de la identidad	Cantidad	Porcentaje
Nunca he estado en mi país y yo me siento más bien español/española.	15	6,0%
No sé decir de dónde soy. No me siento ni de aquí, ni de allá	11	4,4%
Yo me siento latinoamericano ó latinoamericana, no español ó española	13	5,2%
Yo nunca niego mi país de origen. Yo me siento orgulloso/orgullosa de venir de donde vengo.	158	63,2%
Yo me siento mitad y mitad, 50% de aquí y 50% de allá y me parece estupendo	53	21,2%

Tabla EST2.14 Motivos por los cuáles las familias latinoamericanas han emigrado

Recurso	Cantidad	Porcentaje
Económicos (falta de oportunidades en el país de origen)	159	63,6%
Políticos (por persecución o exilio)	1	0,4%
Violencia (vivía en zonas de conflicto armado)	5	2,0%
Buscando la superación profesional	24	9,6%
Para tener una mejor educación	46	18,4%
Para conocer nuevas culturas	15	6,0%

Tabla EST2.15 Frecuencia con que les leían cuentos en la infancia

Frecuencia	Cantidad	Porcentaje
a) Sí con mucha frecuencia	35	14,0%
b) Sí, algunas veces	87	34,8%
c) No, nunca lo hicieron	47	18,8%
d) No sé, no recuerdo	81	32,4%

Tabla EST2.16a Hábitos de lectura del padre

Lectura	Con frecuencia	Ocasional-mente	Nunca
Periódicos	86	107	57
Revistas	31	109	110
Libros (novelas, poesía, historia)	16	62	172
Libros técnicos y/o manuales	45	92	113
Internet (correo electrónico, noticias, etc)	85	93	72

Tabla EST2.16b Hábitos de lectura del padre, en porcentaje

Lectura	Con frecuencia	Ocasional-mente	Nunca
Periódicos	34,4%	42,8%	22,8%
Revistas	12,4%	43,6%	44,0%
Libros (novelas, ...)	6,4%	24,8%	68,8%
Libros técnicos y/o manuales	18,0%	36,8%	45,2%
Internet (correo ...)	34,0%	37,2%	28,8%

Tabla EST2.17a Hábitos de lectura de la madre

Lectura / Persona	Con frecuencia	Ocasionalmente	Nunca
Periódicos	54	120	76
Revistas	104	117	29
Libros (novelas, poesía, historia)	59	78	113
Libros técnicos y/o manuales	22	64	164
Internet (correo electrónico, noticias, etc)	75	117	58

Tabla EST2.17b Hábitos de lectura de la madre, en porcentaje

Lectura / Persona	Con frecuencia	Ocasionalmente	Nunca
Periódicos	21,6%	48,0%	30,4%
Revistas	41,6%	46,8%	11,6%
Libros (novelas, ...)	23,6%	31,2%	45,2%
Libros técnicos y/o manuales	8,8%	25,6%	65,6%
Internet (correo ...)	30,0%	46,8%	23,2%

Tabla EST2.18 Hábitos de escritura familiar

Hábito	Cantidad	Porcentaje
a) Escribir en una agenda	78	31,2%
b) Escribir la lista de la compra	127	50,8%
c) Escribir las cuentas de la casa	123	49,2%
d) Escribir mensajes de correo electrónico (e-mails)	133	53,2%
e) No, casi nunca los he visto escribir	24	9,6%

Tabla EST2.19 ¿Tiene alguna responsabilidad en su casa?

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Sí	241	96,4%
No	9	3,6%

Tabla EST2.20 Responsabilidades en casa de los y las estudiantes de origen latinoamericano

Código	Responsabilidad
CC01	NINGUNA
CC01	Mantener ordenada mi habitación y ayudarle a mi madre con las tareas de al casa.
CC01	(Vacio)
CC01	(Vacio)
CC01	Lavar la vajilla, limpiar la casa , ayudar a hacer la compra, ordenar mi habitación...
CC02	Organizar casa, mientras trabajan cocino, etc.
CC02	Lavar los platos, organizar mi cuarto, barrer, sacudir y lavar el baño.
CC02	Todas las tareas del hogar
CC02	Hacer de todo
CC02	Tirar la basura
CC02	Suelo hacer de todo
CC01	(vacio)
CC02	Lavar los platos y organizar mi cuarto
CC02	Lavo mis platos, organiso mi cuato, abeses cosino, labo el baño
CC02	Hacer alguna compra
CC02	lavar los platos, organizar mi cuarto, quitar el polvo, lavar el baño y tener en orden la cocina, (los miercoles por la tarde si no tengo mucho que estudiar y los sabados) y mi habitacion y lavar los platos todos los dias!
CC02	Ir a por mi hermana al colegio organizar mi cuarto
CC02	Cuando salgo del colegio, llego a casa a preparar el almuerzo para mi madre y yo. De vez en cuando suelo arreglar toda la casa, esto lo hago casi 4 veces por mes
CC01	de todo
CC02	organizar mi habitación
CC02	(Vacio)
CC02	(Vacio)
CC01	Organizar mi cuarto y el cuidado de mi haijado
CC01	Hacer las tareas del hogar y cuidar de mi hija...soy madre
CC01	Lavar los plats de vez en cuando arreglar mi cuarto hacer algunos recados
IES03	A veces: lavar los platos, hacer mi habitación, hacer la comida, dar de comer al gato, barrer y poner la lavadora
CC01	Ordenar el cuarto
CC01	Limpiar mi cuarto ,hacer la tarea , cuidar de mi hermano
CC01	Tengo que cocinar, arreglar la casa, pasear a los perros limpiar.. etc..

(Continuación Tabla EST2.20)	
CC01	Organizar mi cuarto. Estudiar. A veces lavar los platos
CC01	AYUDAR A LAS TAREAS DE CASA
CC01	organizar mi cuarto, hacer de vez en cuando la cena
CC01	Lavar los platos, limpiar mi casa una vez por semana y organizar mi habitación.
CC01	NINGUNA
CC01	organizar la casa los sabados y lavar los platos
CC01	(Vacio)
CC01	cuidar de mi hermana pequeña, ayudarle mucho a mi madre en los quehaceres de casa
IES05	Lavar los platos
IES05	Lavar los platos, hacer la comida, organizar mi habitación.
IES05	Ayudar con la limpieza de la casa y alguna cosa más
IES05	Hacer la comida
IES05	Ordenar el cuarto y recoger y poner la mesa
IES05	Ordenar mi cuarto y lavar los platos
IES05	Lavar los platos, hacer alguna compra, ordenar la habitación, ordenar la casa
IES05	Lavar platos en la tarde, organizar mi habitación
IES05	Cuidar de mi hermanos pequeño y tareas de la casa
IES05	Organizar mi cuarto, nos turnamos para bajar la basura
IES05	Lavar los platos en la cena, arreglar mi cuarto y barrer en las comidas
IES05	Ordenar mi habitación, lavar los platos e ir de compras.
IES05	Lavar platos, hacer la compra, organizar la casa y cuidar a mis hermanos.
IES05	Fregar los platos, limpiar los fines de semana, hacer la comida y la cena los días que tengo fiesta en el instituto
IES05	En general todo lo que incluye el cuidado de una casa: limpiar, lavar, cocinar, comprar...
IES05	Hacer la cama y ayudar cuando sea necesario
IES05	Ordenar mi habitación y hacer la comida
IES03	Arreglar la casa y por supuesto mi cuarto y cuidar de mi hermanita.
IES04	Organizar mi habitación, mantener limpia mi casa, hacer la cocina y cuidar de mis hermanos.
IES04	Primero estudiar. Recoger la casa, lavar los platos.
IES04	Arreglar mi habitación
IES01	Limpieza la casa (baño cocina salon y habitaciones); Fregrar los platos pasar el aspirador por todo; tender ropa; cuidar a mi hermana
IES01	hacer las tareas de Casa especialmente limpiar los platos, las habitaciones el salon y sobre todo arreglar mi habitación
IES01	lavar platos, lavar la ropa, cocinar, limpiar los cuartos.

(Continuación Tabla EST2.20)	
IES05	Organizar mi habitación, fregar los platos
IES03	Lavar los platos , arreglar la casa, hacer la cena, hacer alguna compra, etc
IES01	Lavar los platos, hacer alguna compra, organizar mi cuarto, etc.
IES01	Lavar los platos , organizar mi cuarto , hacer aseo en casa
IES01	Lavar platos, aspirar, barrer, fregar el suelo,acer la colada,tender la ropa,quitar el polvo, hacer la camas ,sacar dinero del banco,hacee la compra y cocinar
IES01	Hacer compras, organizar mi cuarto.
IES01	organizar mi cuarto, ayudar a las tareas de mi casa
IES01	hacer mi habitacion, fregar los pltaos, hacer mis deberes...
IES04	Mantener limpia la casa, especialmente mi habitación
IES04	Ordenar mi casa, hacer la comida
IES04	Limpiar la casa, (la cocina todos los días); organizar la casa
IES03	Lavar los platos, hacer las compras algunas veces,arreglar mi habitación,poner la lavadora,poner la mesa , a veces cocinar
IES04	Lavar los platos, hacer las compras, organizar mi cuarto
IES04	Limpiar la casa, hacer la compra, organizar mi cuarto y más.
IES04	Lavar los platos, organizar el cuarto, limpiar el baño
IES03	Lavar los platos, organizar mi cuarto, planchar, cocinar, barrer en los fines de semana
IES04	Lavar los platos, hacer el baño, mi habitación.
IES04	Organizar la cocina, limpiar el polvo cada sábado, lavar los baños cada 2 semanas, de vez en cuando barrer y trapear.
IES04	vacio
IES04	Organizar mi cuarto y lavar los platos
IES04	Lavar los platos todos los días y los fines de semana limpiar la parte de la casa que me toque
IES04	vacio
IES04	Lavar los platos, limpiar la habitación
IES04	Nos turnamos para lavar y planchar la ropa y poner y quitar la mes
IES04	Recoger el cuarto, aspirar cuando el suelo está sucio y a veces lavar los baños
IES04	Cuidar a mi hermano, hacer cosas en casa o lo que sea para ayudar a mi mamá.
IES04	Sacar la basura y hacer las camas
IES04	Organizar mi cuarto
IES04	Hacer la limpieza, lavar platos, arreglar mi habitación, tender la ropa, poner la lavadora, etc...
IES04	Limpiar polvo, mantener mi cuarto limpio, hacer la comida, aspirar.
CC01	NINGUNA
CC01	vacio

(Continuación Tabla EST2.20)	
IES04	Ordenar mi habitación
CC01	Limpiar la casa
IES04	Lavar los platos, organizar el cuarto, lavar el baño.
IES04	Hacer la habitación, lavar los platos de la comida, los fines de semana hacer el salón, de vez en cuando.
IES04	Lavar los baños, arreglar la cocina, arreglar la casa en general
IES04	Lavar los platos y barrer
IES04	Lavar los platos, limpiar el suelo, etc.
IES04	Tirar la basura, lavar los platos, organizar la compra, barrer y fregar.
IES04	Recoger el cuarto
IES04	Hacer la cama, ordenar y a veces limpiar.
IES04	Ordenar mi cuarto, limpiar la casa...
IES04	Hacer la casa. limpiar la casa. etc.
IES04	Ayudar a mantener la casa limpia, cocinar de vez en cuando, es decir, trabajos domésticos
IES04	Ordenar la casa
IES04	Cuidar a mi hermana de 6 años
IES04	Mantener arreglada mi habitación y encargarme de mis mascotas
IES04	Organizar mi cuarto, lavar los platos y cuidar mi gato
CC08	Cuidar a mi hermana y otras cosas como las que dice la pregunta
CC08	Lavar los platos, hacer la compra y organizar la habitación.
CC08	Ayudar en casa (barrer, fregar, lavar los platos...)
CC08	Limpiar cocina, mi baño, mi habitación y hacer la compra.
IES08	Pagar los servicios, compras y demás
IES08	Limpiar el polvo en casa y en lo que se pueda ayudar.
IES08	Organizar la casa, recoger a mi padre en el trabajo
IES08	Organizar mi cuarto
IES08	Limpiar mi habitación, lavar lo que uso para comer
IES08	Cuidar el perro, ordenar mi habitación, ayudar con las tareas
IES08	Fregar los platos que uso para mi cena, ordenar mi cuarto, ayudar a hacer la compra.
CC09	Lavar la losa, hacer de vez en cuando la compra, organizar mi cuarto, poner la mesa
CC09	Lavar los platos, hacer alguna compra, organizar mi cuarto, hacer la comida.
CC09	Limpiar mi cuarto, fregar, hacer la casa cuando me toque, bajar al perro.
IES02	Lavar los platos, organizar mi cuarto.
IES02	Mantener limpio mi cuarto y cocino porque me gusta

(Continuación Tabla EST2.20)	
IES02	Cuidar de mi hermana pequeña, lavar platos, en fin, hacer las cosas de casa.
IES02	vacio
IES02	Organizar el cuarto, lavar los platos, arreglar la casa
IES02	Ayudar en todo lo que pueda, platos, baño, barrer, fregar, doblar ropa.
IES02	NINGUNA
IES02	Limpiar la cocina y bajar la basura
IES02	Todo en cuanto a ayudar a mis padres
IES02	Lavar los platos, barrer, organizar el cuarto
IES02	Organizar mi cuarto
IES02	Lavar los platos, tirar la basura, etc.
IES02	Organizar mi cuarto, lavar los platos, etc.
IES02	Lavar y secar los platos, aspirar la casa, limpiar los muebles.
IES02	Lavar los platos, organizar mi cuarto y además tirar la basura.
IES02	Estar encargado de la casa durante un mes y hacerme cargo de la tienda que tenemos.
IES02	De todo un poco
IES02	Mantener mi cuarto limpio y lavar los platos
IES02	Cuidar a mis hermanos
IES02	Hay semanas en que me toca hacer el aseo de toda la casa.
IES02	Mantener mi cuarto siempre arreglado
CC07	Sin respuesta
CC07	Me madre solía estar siempre trabajando y yo me encargaba de toda la casa.
CC07	Recoger mi habitación y ordenar el salón, así no me raya.
CC07	Muchas, como hacer oficio en casa e ir a hacer la compra.
CC07	Arreglar la casa
CC07	Hago de todo, todas las obligaciones de la casa
CC07	(Vacio)
CC04	Hacer el cuarto, planchar mi ropa, hacer el baño.
CC04	Ayudar a mi madre y ordenar mi cuarto
CC04	Como mi padre ahora no está en casa, me ocupo de la mayoría de las tareas.
CC04	Lavar platos, el aseo de mi casa, organizar mi cuarto
CC04	Lavar los platos, organizar mi cuarto
CC04	Mis hermanas y yo nos turnamos para arreglar todo en la casa
CC04	Ordenar mi habitación, ordenar la casa.
CC04	Tender mi cama y ordenar mi cuarto.

(Continuación Tabla EST2.20)	
CC04	Después de estudiar, lavar los platos y organizar mi habitación.
CC04	Poner la mesa, organizar mi cuarto, pasear el perro.
CC04	Limpiar mi cuarto, poner la mesa, tirar la basura, ayudar en las labores del hogar en general.
CC04	Organizar mi habitación, a veces limpiar baño, cocina
CC04	Recoger la mesa y mi cuarto.
CC04	Arreglar toda la casa, lavar platos
CC04	Recoger la mesa y organizar mi cuarto
CC03	Limpiar la cocina, el salón, baños, planchar, hacer la cena, cuidar de mis hermanas pequeñas.
CC03	Lavar los platos, sacar la basura, limpiar un poco después de comer el salón, ir a hacer la compra semanal, ordenar mi habitación y limpiarla.
CC03	Organizar mi cuarto y en ocasiones fregar o hacer la cena.
CC03	Ayudarles en casa y ocasionalmente en su trabajo, de mi madre porque es autónoma.
CC03	Lavar los platos, organizar mi cuarto, hacer las tareas, etc.
CC03	Suelo organizar mi cuarto y de vez en cuando me suelo de encargar de cocinar o limpiar la casa.
CC03	Hacer mi habitación, lavar los platos, arreglar la casa en general.
CC03	Mi hermana, hacerle el desayuno, llevarla al colegio, recogerla, llevarla a fiestas, donde amigas, lavar los platos, barrer, trapiar, limpiar el baño, ir a comprar comida y mucho más.
CC03	Ordenar mi habitación y ayudar a mi madre con los deberes de la casa.
CC03	Organizar mi cuarto y ocasionalmente ayudar a limpiar
CC03	Lavar los platos, mantener la casa limpia.
CC03	Lavar los platos, hacer alguna compra, organizar mi cuarto, los aseos en casa.
CC03	De vez en cuando lavar los platos y recoger u ordenar mi habitación.
CC03	Ordenar mi habitación
IES10	Limpiar mi cuarto y pasear el perro
IES10	Arreglar mi habitación
IES10	NINGUNA
IES10	(Vacio)
IES10	Lavar los platos, limpiar, hacer la compra.
IES10	Hacer alguna compra, organizar mi cuarto.
IES10	Cuando me toca hago las tareas de casa.
IES10	(Vacio)
IES10	Mucha
IES10	Encargarme de mantener la casa en orden.

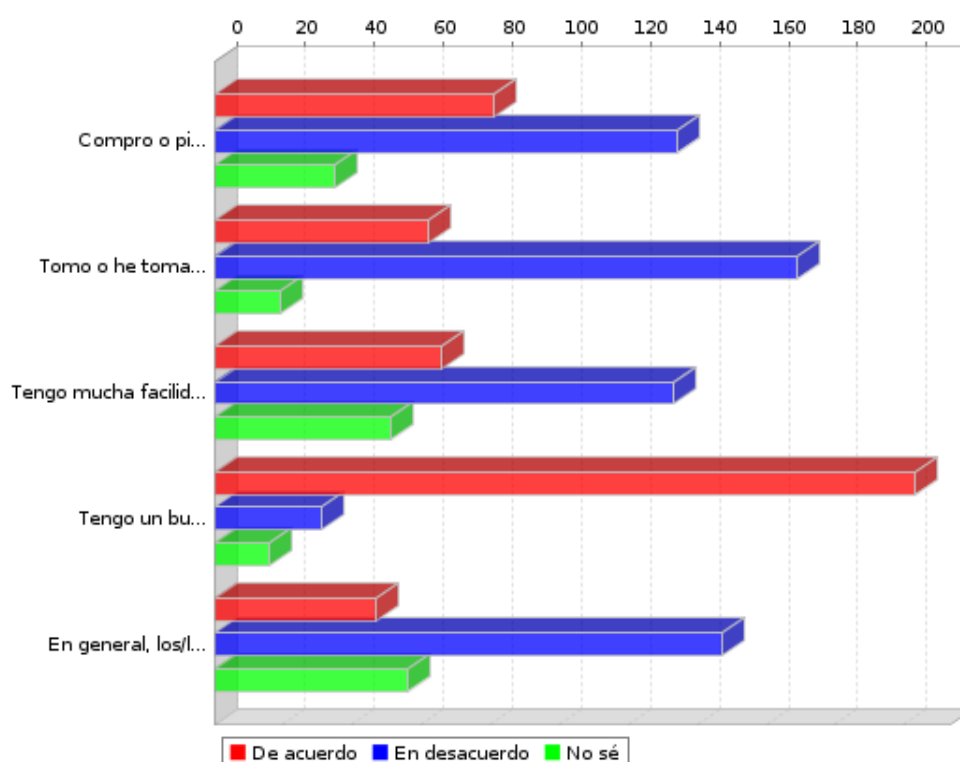
(Continuación Tabla EST2.20)	
IES10	Mi cuarto.
IES10	Ordenar la casa
IES10	Organizar el cuarto
IES10	Lavar los platos, lavar el baño y mi cuarto.
IES10	Organizar mi cuarto, ayudar a alguna otra cosa.
IES09	NINGUNA
IES09	Cuidar a mi hermano y limpiar la casa y hacer recados después de eso.
IES09	Hacer la compra, tener limpio mi cuarto.
IES09	Limpiar la casa, limpiar la cocina y alguna vez cocinar.
IES09	Ayudar en las tareas de la casa.
IES09	Limpiar la casa
IES09	Recoger toda la casa de vez en cuando y hacer la compra.
IES09	Lavar los platos, hacer la comida y organizar mi cuarto, etc.
IES09	Preparar la comida, ordenar la casa.
IES06	Sin respuesta
IES06	Lavar, organizar cosas, limpiar, hacer la comida.
IES06	Arreglar la habitación
IES06	NINGUNA
IES06	Limpiar los baños, mi cuarto y el salón
IES06	Hacer la cama, hacer algo de compra y a veces cocinar.
IES06	Esta todo repartido, a veces lavo vajillas, el baño, ayudo a la compra.
IES06	Organizar mi cuarto, hacer compras, lavar los platos, limpiar los cristales.
IES06	Lavar los platos, limpiar la casa, etc.
IES06	Lavar los platos, hacer alguna compra, organizar el cuarto.
IES06	Limpiar los platos, limpiar la casa, hacer la comida a veces, ordenar mi cuarto.
IES06	Sacar el perro, lavar los platos, recoger los paltos, limpiar la casa y cuidar de un niño.
IES06	Tener el cuarto ordenado, lavar platos
IES06	Cuidar de mis hermanos, ayudar en casa (lavar los platos), ordenar mis cosas.
IES06	Arreglar la casa, lavar una vez a la semana junto con mi hermana, tender la ropa, organizar mi cuarto.
IES07	Lavar los platos, organizar la casa, hacer la compra
IES07	Lavar los platos, fregar, barrer.
IES07	Organizar mi habitación.
IES07	Lavar los platos y organizar mi cuarto.
IES07	Hacer alguna compra, lavar platos, fregar el suelo

(Continuación Tabla EST2.20)	
IES07	Arreglar la casa, organizar mi cuarto
IES07	Sacar al perro, tender la cama, sacar la basura, comprar de vez en cuando, cuidar de mi hermana, limpieza general, de vez en cuando.
IES07	Limpiar mi habitación, planchar y lavar los platos.
IES07	Sin respuesta
IES07	Limpiar la casa con frecuencia
IES07	Lavar los platos, en general tareas del hogar, pasear a mi mascota; sacar mi estudio adelante.
CC06	Mantener mi habitación ordenada y lavar los platos cuando como.
CC06	Arreglar mi habitación y ayudar a mi madre a hacer el oficio de la casa.
CC06	Limpiar la casa, lavar los platos, ayudar en el trabajo de mi madre, hacer las compras, limpiar la pecera y la de las tortugas
CC06	Lavar los platos , organizar mi cuarto, hacer la cena o comida.
CC06	LAVAR MI PLATO Y CAER MI CUARTO
CC06	lavar los platos y hacer alguna compra
CC09	HACER LA COMPRA
CC09	ordenar mi cuarto,tirar la basura,poner los platos en su sitio
CC09	NINGUNA
CC09	NINGUNA MAS
CC09	Lavar los platos, mantener limpia mi habitación y a veces hacer la compra y sacar al perro.
CC09	LAVAR LO PLATO Y CUIDAR A HIJA DE MI HERMANA ...
CC09	CUIDAR DE MIS HERMANOS CUANDO MIS PADRES TRABAJAN
CC06	Organizar la habitación
CC06	(Vacio)
CC06	mi madre me hace todo si yo estudio si no pues si que le ayudo en casa
CC06	Lavar los platos, organizar mi cuarto, organizar el salón y lavar el baño.
CC10	Organizar mi habitación, contribuir en hacer aseo en mi casa, lavar platos e ir hacer alguna que otra compra.
CC10	Pasar la mopa. Lavar los platos (algunas veces). Quitar los polvos.

Tabla EST2.21 Sobre el capital cultural (factor 1)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Compro o pido prestados libros con frecuencia	81	134	35
2. Tomo o he tomado clases de arte o música fuera del instituto	62	169	19
3. Tengo mucha facilidad para los idiomas	66	133	51
4. Tengo un buen conocimiento sobre el manejo de ordenadores y los diferentes usos de internet.	203	31	16
5. En general, las y los estudiantes latinos/as saben menos sobre arte y literatura que los españoles.	47	147	56

Gráfica EST2.3 Sobre el capital cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano

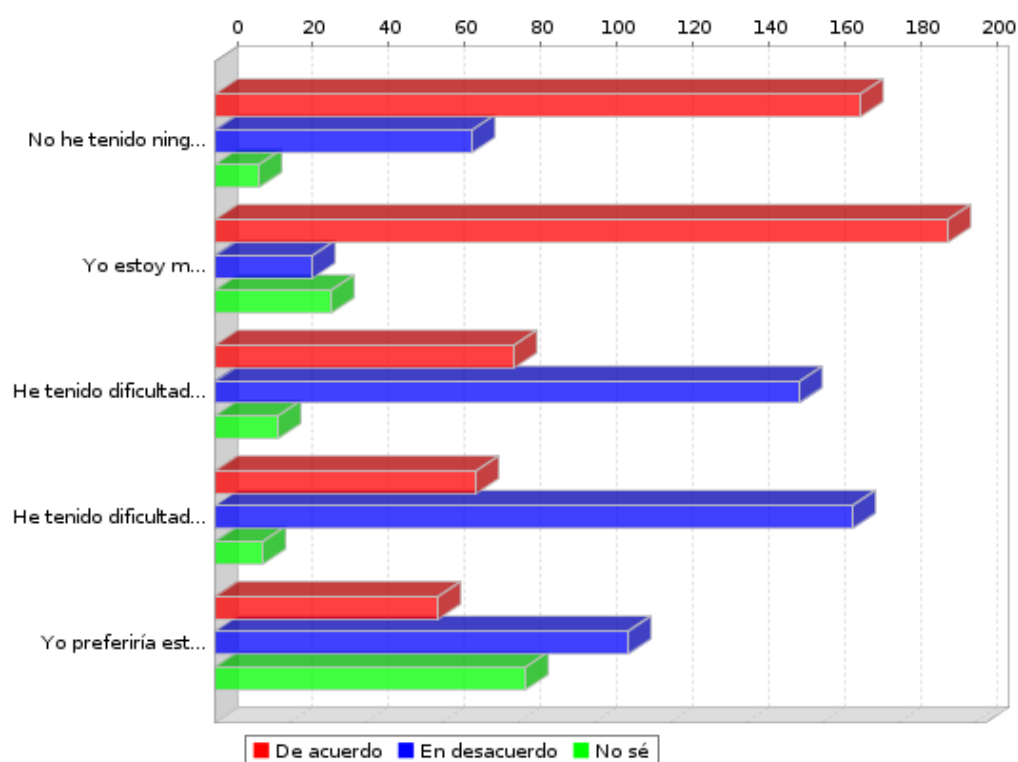


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.21 (anexo V)

Tabla EST2.22 Sobre la adaptación cultural (factor 2)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. No he tenido ningún problema en adaptarme al sistema educativo de Navarra	170	68	12
2. Yo estoy muy contento/contenta de estar viviendo y estudiando aquí en Navarra	193	26	31
3. He tenido dificultades para adaptarme a la forma de enseñar de los/las profesores/as	79	154	17
4. He tenido dificultades para hacer amigos/amigas españoles/as.	69	168	13
5. Yo preferiría estar estudiando en mi país de origen.	59	109	82

Gráfica EST2.4 Sobre la adaptación cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano

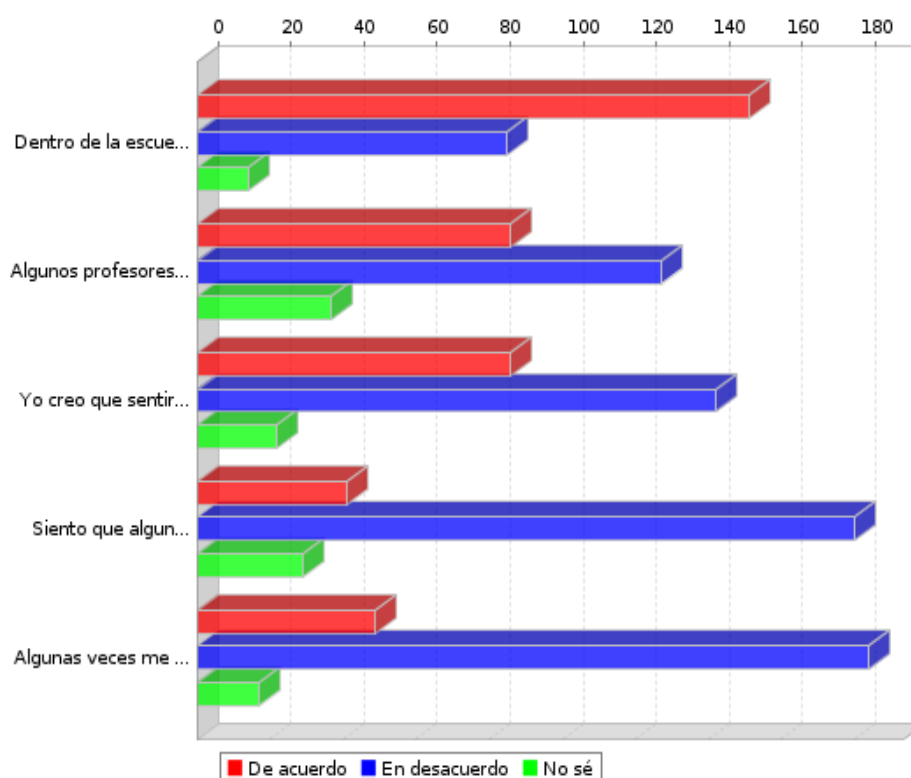


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.22 (anexo V)

Tabla EST2.23 Sobre los prejuicios y los estereotipos (factor 3)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Dentro de la escuela nunca me he sentido discriminado/a por ser latino/a	151	85	14
2. Algunos profesores y algunas profesoras creen que los y las estudiantes latinos son menos capaces que los españoles y las españolas.	86	127	37
3. Yo creo que sentirme discriminado/a afecta mi rendimiento académico.	86	142	22
4. Siento que algunos profesores y algunas profesoras no valoran bien mi trabajo, por el hecho de ser latino/latina.	41	180	29
5. Algunas veces me he sentido discriminado/a por mis compañeros o compañeras españoles/as.	49	184	17

Gráfica EST2.5 Sobre los prejuicios y estereotipos en relación con los y las estudiantes de origen latinoamericano

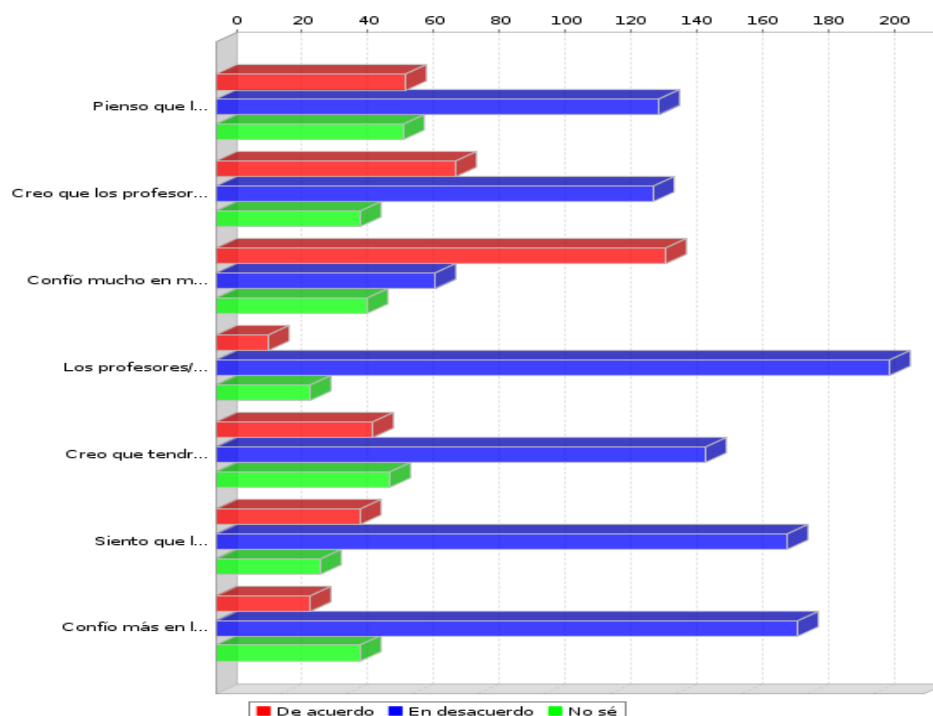


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.23 (anexo V)

Tabla EST2.24 Sobre la desconfianza cultural (factor 4)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Pienso que los profesores y las profesoras de aquí dan más oportunidades a los y las estudiantes españoles/as	58	135	57
2. Creo que los profesores y las profesoras de aquí no confían en las capacidades de los y las estudiantes latinoamericanos/as.	73	133	44
3. Confío mucho en mis compañeros/as españoles/as	137	67	46
4. Los profesores/as españoles/as suelen hacer preguntas más difíciles a los y las estudiantes latinos/as para que suspendan.	16	205	29
5. Yo creo que tendría mejores resultados en los exámenes si yo tuviera profesores/as de mi país de origen.	48	149	53
6. Yo siento que los profesores/as no ayudan lo suficiente a los/las estudiantes latinoamericanos/as cuando lo necesitan	44	174	32
7. Yo confío más en los españoles que en la gente de mi país.	29	177	44

Gráfica FC6-26 Sobre la desconfianza cultural en los y las estudiantes de origen latinoamericano

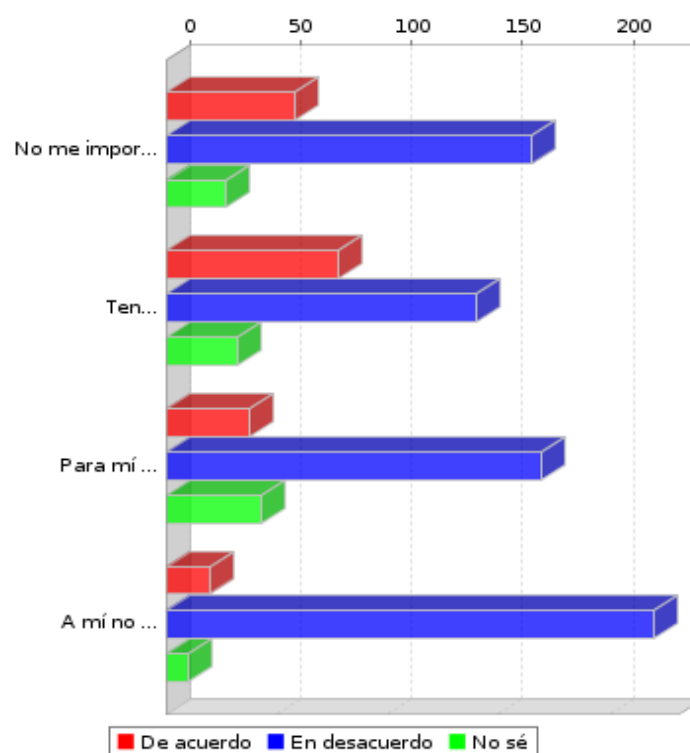


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.24 (anexo V)

Tabla EST2.25 Sobre las actitudes oposición cultural (factor 5)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. No me importa tener fama de “mal estudiante”	58	165	27
2. Tengo amigos/as a los que les gusta burlarse de los buenos estudiantes	78	140	32
3. Para mí es más importante ser aceptado en un grupo que sacar buenos resultados	38	169	43
4. A mí no me importa tener malas calificaciones	20	220	10

Gráfica EST2.7 Sobre las actitudes de oposición cultural en los y las estudiantes de origen latinoamericano

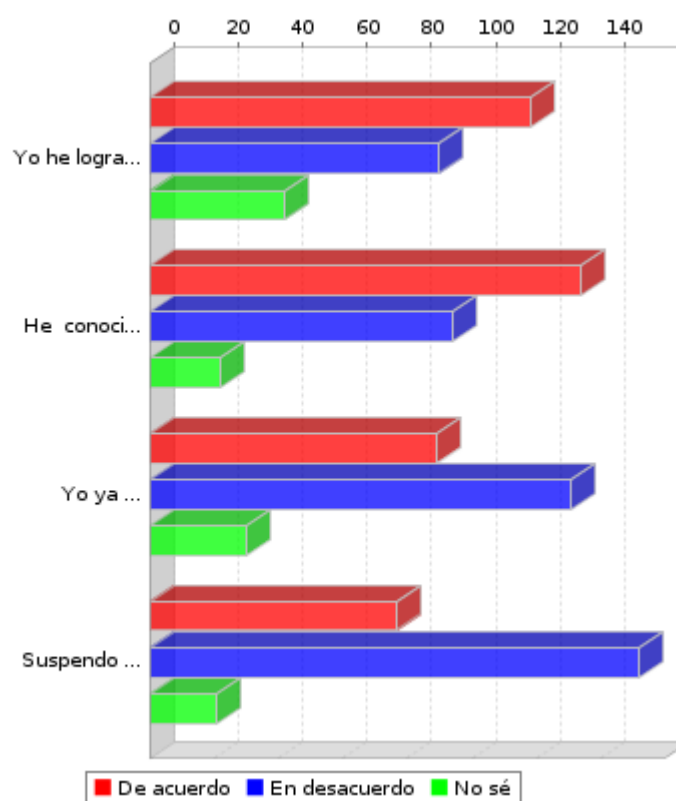


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.25 (anexo V)

Tabla EST2.26 Sobre el lenguaje (factor 6)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Yo he logrado conservar el acento de mi país de origen.	118	90	42
2. He conocido personas que creen que el español correcto es sólo el que se habla en España	134	94	22
3. Yo ya he perdido el acento de mi país de origen, pero no me siento mal por ello	89	131	30
4. Suspendo la asignatura de lengua con frecuencia	77	152	21

Gráfica EST2.8 Sobre el lenguaje de los y las estudiantes de origen latinoamericano

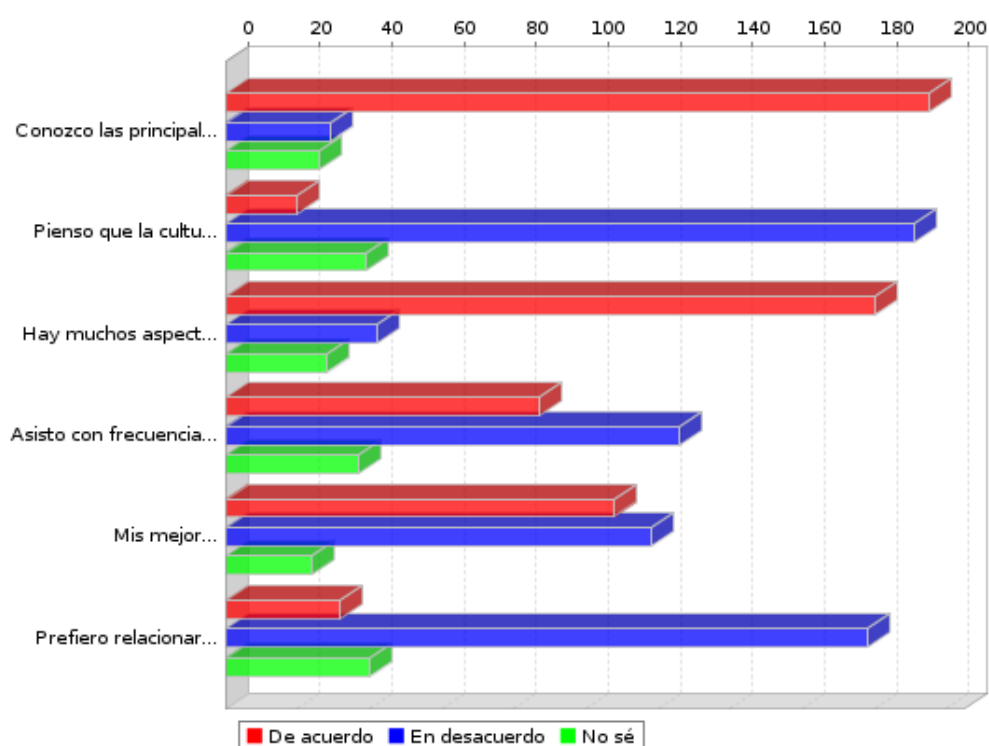


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.26 (anexo V)

Tabla EST2.27 Sobre la identidad cultural (factor 7)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Yo conozco las principales tradiciones de mi país.	195	29	26
2. Yo pienso que la cultura española es superior a la de mi país.	20	191	39
3. Hay muchos aspectos de la cultura española que me gustan.	180	42	28
4. Asisto con frecuencia a reuniones con latinos/latinas o con personas de mi país.	87	126	37
5. Mis mejores amigos/amigas son de mi país de origen.	108	118	24
6. Prefiero relacionarme más con españoles o españolas que con latinos o latinas.	32	178	40

Gráfica EST2.9 Sobre la identidad cultural de los y las estudiantes de origen latinoamericano

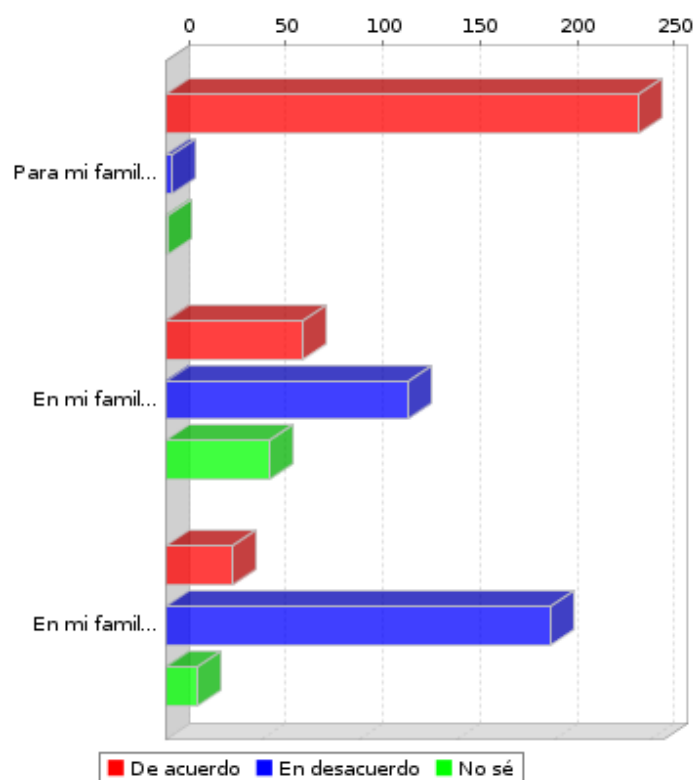


Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.27 (anexo V)

Tabla EST2.28 Sobre la cultura familiar (factor 8)

	De acuerdo	En desacuerdo	No sé
1. Para mi familia es muy importante que yo estudie y tenga buenas calificaciones.	244	4	2
2. En mi familia me han inculcado el gusto por la lectura.	71	125	54
3. En mi familia es más importante que yo consiga un trabajo a que yo siga estudiando.	35	198	17

Gráfica FC6-30 Sobre la cultura familiar de los y las estudiantes de origen latinoamericano



Fuente: gráfica generada por el gestor de encuestas, con base en los datos registrados en la tabla EST2.28 (anexo V)

Tabla EST2.29 De los factores culturales que influyen en el fracaso escolar, en opinión de los estudiantes.

Factor	Sí influye	No influye	No sé
(F1) La falta de cultura general	133	84	33
(F1) No tener libros en casa	133	90	27
(F1) Leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc.	176	48	26
(F1/F6) El hecho de no hablar Euskera	10	224	16
(F2) Las diferencias culturales entre Navarra y el país de origen	82	145	23
(F2) Tener dificultades en la adaptación a la nueva cultura	149	81	20
(F2) La edad de ingreso al sistema educativo español	156	73	21
(F3) Sentirse discriminado por ser <i>suramericano</i>	156	72	22
(F3) Sentirse discriminado por la condición social	155	61	34
(F3) Los prejuicios de los profesores o profesoras sobre los latinos/latinas.	119	83	48
(F4) No confiar en los/las profesores/as, por el hecho de ser españoles	77	138	35
(F4) Desconfiar de los/las navarros/as, sea dentro o fuera del colegio, de cualquier edad o condición social.	61	144	45
(F4/F5)) No querer integrarse en la sociedad navarra	134	89	27
(F5) Tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela	195	41	14
(F5) Creer que por ser latino/a no hay muchas posibilidades de tener éxito académico y optar por no esforzarse y estudiar lo mínimo necesario.	142	79	29
(F5/F7) Pertenecer a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes.	176	39	35
(F6) Tener dificultades en la asignatura de lengua y suspenderla con frecuencia.	151	63	36
(F6) No querer adoptar el acento ni las expresiones de los españoles, por un rechazo a la cultura de este país.	72	144	34
(F7) Tener conflictos de identidad cultural. No saber si se es de aquí o de allá.	77	120	53
(F7) Extrañar mucho el país de origen, la sociedad y sus costumbres, no tanto la familia.	134	78	38
(F8) Que dentro de la familia no se incentive el hábito de la lectura y/o la escritura	110	99	41
(F8) No tener responsabilidades específicas en casa.	105	118	27
(F8) Que el padre o la madre no controlen a sus hijos e hijas	203	27	20

Tabla EST2.30 Los factores culturales que más influyen en el fracaso escolar en opinión de los y las estudiantes de origen latinoamericano. (En porcentaje)

Factor	Sí influye	No influye	No sé
(F1) La falta de cultura general	53,2%	33,6%	13,2%
(F1) No tener libros en casa	53,2%	36,0%	10,8%
(F1) Leer muy poco o nada de temas como literatura, historia, filosofía, etc.	70,4%	19,2%	10,4%
(F1/F6) El hecho de no hablar Euskera	4,0%	89,6%	6,4%
(F2) Las diferencias culturales entre Navarra y el país de origen	32,8%	58,0%	9,2%
(F2) Tener dificultades en la adaptación a la nueva cultura	59,6%	32,4%	8,0%
(F2) La edad de ingreso al sistema educativo español	62,4%	29,2%	8,4%
(F3) Sentirse discriminado por ser <i>suramericano</i>	62,4%	28,8%	8,8%
(F3) Sentirse discriminado por la condición social	62,0%	24,4%	13,6%
(F3) Los prejuicios de los profesores o profesoras sobre los latinos/latinas.	47,6%	33,2%	19,2%
(F4) No confiar en los/las profesores/as, por el hecho de ser españoles	30,8%	55,2%	14,0%
(F4) Desconfiar de los/las navarros/as, sea dentro o fuera del colegio, de cualquier edad o condición social.	24,4%	57,6%	18,0%
(F4/F5)) No querer integrarse en la sociedad navarra	53,6%	35,6%	10,8%
(F5) Tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela	78,0%	16,4%	5,6%
(F5) Creer que por ser latino/a no hay muchas posibilidades de tener éxito académico y optar por no esforzarse y estudiar lo mínimo necesario.	56,8%	31,6%	11,6%
(F5/F7) Pertener a una pandilla o a un grupo de latinos que, por norma, rechazan ser buenos estudiantes.	70,4%	15,6%	14,0%
(F6) Tener dificultades en la asignatura de lengua y suspenderla con frecuencia.	60,4%	25,2%	14,4%
(F6) No querer adoptar el acento ni las expresiones de los españoles, por un rechazo a la cultura de este país.	28,8%	57,6%	13,6%
(F7) Tener conflictos de identidad cultural. No saber si se es de aquí o de allá.	30,8%	48,0%	21,2%
(F7) Extrañar mucho el país de origen, la sociedad y sus costumbres, no tanto la familia.	53,6%	31,2%	15,2%
(F8) Que dentro de la familia no se incentive el hábito de la lectura y/o la escritura	44,0%	39,6%	16,4%
(F8) No tener responsabilidades específicas en casa.	42,0%	47,2%	10,8%
(F8) Que el padre o la madre no controlen a sus hijos e hijas	81,2%	10,8%	8,0%

ANEXO VI

Extractos del documento de trabajo titulado: “*La estructura ocupacional del empleo en Navarra: descripción, comparación y diagnóstico*” y Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones.

“Como hemos señalado, el concepto de ocupación es tan complejo que son variados los criterios a partir de los cuales pueden realizarse clasificaciones de las diferentes ocupaciones existentes. Esto implica que la identificación de la ocupación no sea algo trivial. Por ejemplo, un trabajador que ocupa un puesto de atención al público en una administración pública, preguntado por su ocupación, puede indicar con gran probabilidad que la misma es la de funcionario. Es decir, la ocupación puede ser interpretada como un estatus o rango y no como conjunto de tareas que se realizan. Este ejemplo ilustra que la calidad de la información recogida con fines de clasificación está muy influida por la formulación de la pregunta y el contexto en que ésta se realiza. Por ello, es vital que la elaboración de información que implique una clasificación de las ocupaciones tenga en cuenta los propósitos de la misma.

En este sentido podemos afirmar que las clasificaciones ocupacionales que se utilizan en la actualidad en la confección de estadísticas en el mundo desarrollado tienen como elemento central la comparación de competencias, habilidades y conocimientos. Sin embargo, conviene resaltar que esto no siempre ha sido así, sino que es algo que se produce principalmente desde la creación de la CIUO-88 (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones), elaborada por la Organización Internacional del Trabajo, y su posterior adopción por un gran número de países (Elias and McKnight, 2001). Anteriormente criterios como la desigualdad social o el prestigio eran los que, en cierta medida, contribuían a la definición de ocupaciones con fines estadísticos. Sin embargo, a partir de la CIUO-88 se han empleado los conceptos de competencias y especialización de las competencias como criterios para ordenar ocupaciones similares en grupos cada vez más extensos. Este papel central de la cualificación en la clasificación de ocupaciones se vio especialmente impulsado en el caso de la Unión Europea por el interés en medir y contrastar tendencias en el mercado de trabajo en sus países miembros” (...)

“La clasificación de ocupaciones vigente actualmente en España es la CNO-11 (Clasificación Nacional de Ocupaciones), que se encuadra dentro del marco conceptual de la CIUO-08, revisión de la anteriormente citada CIUO-88. Los criterios de clasificación

empleados, en consonancia con lo anteriormente señalado, son el tipo de trabajo realizado y las competencias, entendiendo por éstas la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado. Para ello se tienen en cuenta el nivel y la especialización de las competencias. La adopción de la CIUO-88 por la Unión Europea se produjo en 2009 mediante una recomendación, siendo su utilización obligatoria en el caso de la Encuesta sobre la Fuerza de Trabajo a partir de 1 de enero de 2011.

Dado que la información estadística que emplearemos en este informe es previa a esta fecha, la clasificación de ocupaciones utilizada en el caso de España es la CNO-94, antecedente inmediato de la CNO-11 con la que comparte sus principios esenciales. Por su parte, para la realización de comparaciones a través de estadísticas europeas, la clasificación de referencia es la CIUO-88.

Todas estas clasificaciones comparten unos criterios comunes, entre los cuales destaca el empleo de diez grandes grupos de ocupaciones, que seguidamente describiremos. No obstante, existen diferencias entre ellas dignas de mención. Así, en lo que se refiere a las diferencias transversales, las versiones de la CNO se encuentran más desagregadas que las de la CIUO, ya que introducen entre el primer y el segundo nivel un estadio intermedio.

En cuanto a las diferencias temporales, a pesar del mantenimiento de los diez grandes grupos de ocupaciones, se han producido ciertas transferencias de unos a otros en la CNO-11 respecto a la CNO-94. Sin ánimo de entrar en detalles irrelevantes, en comparación con la CIUO-88, la CIUO-08 ha tenido en cuenta las repercusiones de la evolución de la tecnología con respecto a empleos en los que se hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación. También se ha puesto más énfasis en el tipo de trabajo realizado que en la enseñanza y formación formales necesarias para determinar el nivel de competencias de una ocupación”.

“Los diez grandes grupos empleados en estas clasificaciones y que, en consecuencia, serán los utilizados en este trabajo, son los siguientes:

1. *Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas.* Las ocupaciones incluidas dentro de este gran grupo son aquellas en las que, entre otras actividades, se definen, formulan y orientan las políticas de los gobiernos; se elaboran leyes y reglamentos; se vigilan la interpretación y aplicación de las políticas y decisiones del gobierno, y se elaboran, aplican y coordinan las actividades de una organización y de sus departamentos.

2. *Profesionales científicos e intelectuales.* Los profesionales científicos e intelectuales se dedican a alguna de las tres siguientes actividades: ampliar los conocimientos científicos existentes; aplicar conceptos, teorías, métodos o técnicas científicos o artísticos, o enseñar lo que saben en sus ámbitos de conocimientos. Las tareas desempeñadas por este grupo incluyen la investigación; la formulación y el desarrollo de conceptos, teorías y métodos; el asesoramiento y la aplicación de los conocimientos en la enseñanza; la prestación de

servicios jurídicos, sociales, económicos y empresariales, la creación de obras literarias y artísticas; y la preparación de ponencias, informes y libros de carácter académico, científico o cultural.

3. *Técnicos y profesionales de nivel medio.* En estas ocupaciones se desempeñan funciones predominantemente técnicas relacionadas con la investigación y con la aplicación de los principios, conceptos y métodos de distintas ramas científicas o artísticas. También se incluyen los puestos que aplican estándares profesionales y normas oficiales o que consisten en la impartición de enseñanzas de cierto nivel.

4. *Empleados de oficina.* En este gran grupo de ocupaciones se incluyen tareas de registro, organización, archivo y recuperación de datos e informaciones, así como la ejecución de tareas de oficina, sobre todo las referidas a los trabajos de secretaría, las operaciones de contabilidad, teneduría de libros, estadística y otras funciones que requieren el manejo de datos numéricos, las operaciones de pago y cobro, la gestión de viajes y la concertación de entrevistas y citas.

5. *Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios.* Estas ocupaciones se encargan de los servicios de protección y seguridad, organización, intendencia, y prestación de servicios domésticos o asimilados, alojamiento, manutención, cuidados personales y de protección contra incendios y delitos. También se incluyen las ocupaciones dedicadas a la venta y demostración de bienes en establecimientos comerciales, tanto mayoristas como minoristas o de otro tipo.

6. *Trabajadores cualificados de la agricultura y la pesca.* En estas ocupaciones se cultivan y cosechan campos, se explotan los productos procedentes de plantaciones de árboles; se recogen frutos y plantas silvestres; se crían, cuidan o cazan animales; se obtienen productos derivados de la cría de animales; se plantan, conservan y explotan bosques; o se crían y cogen peces y animales de otras especies acuáticas.

7. *Artisanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinaria.* Los trabajadores de estas ocupaciones forjan metales, erigen estructuras metálicas y ajustan, fabrican, mantienen o reparan equipos y herramientas. Sus tareas y funciones requieren un trabajo manual combinado con la utilización de herramientas o máquinas herramientas de uso manual. Las ocupaciones de este gran grupo exigen conocimientos de las diferentes etapas que conforman los procesos producción, así como de los materiales, máquinas y herramientas utilizados en ellos. También es preciso contar con conocimientos sobre la naturaleza y los usos a los que se destinan los productos terminados.

8. *Operadores de instalaciones y máquinas y montadores.* Esta clase de ocupaciones requieren vigilar el funcionamiento de maquinaria e instalaciones, el manejo de vehículos, equipos industriales y maquinaria agrícola motorizados, o el montaje de bienes industriales a partir de sus componentes, de conformidad con especificaciones precisas y procedimientos estrictamente definidos. Se requiere conocimiento de las máquinas

industriales y agrícolas y otros equipos, así como capacidad de adaptación al ritmo al que funcionan las máquinas y a las innovaciones.

9. *Trabajo no cualificado*. Estas ocupaciones constan de tareas sencillas y rutinarias que requieren principalmente la utilización de herramientas manuales y, a menudo, cierto grado de esfuerzo físico. Ejemplos serían la limpieza, el transporte de mensajes o bienes o la recogida de basura.

10. *Fuerzas armadas*. Este grupo ocupacional está integrado por los miembros permanentes de los diferentes cuerpos del ejército”.

Fuente:

BAYO, A. & HUERTA, E. (2011). *La estructura ocupacional del empleo en Navarra: descripción, comparación y diagnóstico*. Documento de trabajo. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

ANEXO VII

Entrevistas Grupales Cualitativas con Estudiantes y Profesores

En este anexo registramos la transcripción literal de las cuatro entrevistas grupales que logramos llevar a cabo, dos con estudiantes de secundaria y dos con profesores de la ESO.

Índice de contenidos del Anexo VII

Entrevista # 1: Con estudiantes de un colegio concertado en Pamplona

Entrevista # 2: Con profesores de un colegio concertado en Pamplona

Entrevista # 3: Con estudiantes de un instituto en Pamplona

Entrevista # 4: Con profesores de un instituto de Pamplona

Entrevista # 1: Con estudiantes de un colegio concertado en Pamplona

16 de enero de 2013

Primera parte

La primera pregunta que tengo para hacerles es, habiendo leído esas conclusiones, me gustaría saber si ustedes creen que si es cierto o no que esos factores influyen en el fracaso escolar de un estudiante, en particular de un estudiante latinoamericano. Y en segundo lugar, querría saber si tienen una opinión sobre alguno de esos factores, o bien algún ejemplo específico o algo que corrobore que efectivamente las malas amistades o el ver muchas horas de televisión, sí inciden en el fracaso escolar o no. ¿Quién empieza?

- Yo no pienso tanto en esos factores, sino un poco más en la relación con los padres.

¿Tú crees que la relación con los padres influye mucho en el rendimiento? ¿Por qué?

- Pues no sé... Son un apoyo... Yo no salía...

- Yo pienso todo lo contrario. Los padres no te motivan para estudiar ni nada. Te dan la oportunidad y tu veras si la aprovechas o no. Los padres no tienen nada que ver en el interés que le pongas al estudio...

Entonces si tus padres no te dicen nada sobre el estudio...

- Yo creo que en el fondo habéis dicho lo mismo... (habla una profesora)

- Los padres no tienen por qué estar detrás de ti. Y si tienes problemas con ellos eso no tiene que afectar tu estudio... Y lo de las malas amistades, bueno puede que también influya, porque ellos, no sé es como si ...

- [...]

- [...]

Hay un dato interesante dentro de la investigación que salió mucho, casi más que los factores sociales y culturales que cada estudiante pueda tener, como la familia, la situación económica, o ciertas cuestiones culturales, muchos resaltaron en varias respuestas la falta de interés. Quisiera preguntarles, ¿por qué existe si falta de interés para el estudio?, ¿a qué se debe? Ustedes creen que si estuvieran en Colombia o en su país, en Ecuador o en Perú, ¿les iría mejor en los estudios?, ¿tendrían más motivación para estudiar? O esa motivación no existe sólo por cuestión de edad o por otro motivo. ¿De dónde viene esa falta de motivación? Me gustaría que se hicieran esa pregunta. No me gusta estudiar porque soy adolescente o no me gusta estudiar porque tengo muchos problemas, me trajeron aquí a España, es una situación que yo no quiero y yo para qué

estudio. Si pudieran mirase hacia adentro y decir porque hay tanta falta de interés para estudiar, ya sea mía o de mis compañeros. ¿De dónde puede venir?

- Quizá porque no hay la misma oportunidad para todos...

Sí... ¿Y por qué más?

- [habla una profesora, pero no ha sido posible entender lo que dice]

Y tú, Juan, que crees

- Un poquito peor, yo creo.

Te iría peor en Colombia que aquí. ¿Y tú?

- (...) Me iría peor

Te iría peor en tu país, ¿por qué?

- Yo creo que el nivel de estudio allá es un poquito más elevado, porque cuando yo vine aquí, allá en cambio ya habíamos dado otra cosa (...)

Es un dato interesante, porque en teoría el currículum español está más adelantado que los currículums latinoamericanos. Normalmente aquí se va un poco más adelante de lo que vamos allá.

- (...) Eso depende de la educación que recibas en tu país. Hay algunos institutos que son más avanzados, otros más atrasados y (...).

¿Y tú Erika que crees?, ¿te iría lo mismo en tu país que aquí, o allá estudiarías más?

- No sé, creo que me iría peor.

¿Te iría peor allá?

- Sí, supongo...

¿Hace cuánto tiempo estás aquí en España?

- Hace 13 años...

Y tú, que crees, ¿te iría mejor en tu país?

- No sé... porque allá me iba bien.

Allá te iba bien. ¿Y aquí, qué crees que influye en que no te vaya tan bien?

- No lo sé... Yo llegué aquí en tercero y no logro hacer nada (...)

Y ese no hacer nada es porque simplemente no entendías nada de lo que te decían. No lo atribuyes al hecho de haber viajado, sino al hecho de que no lo entiendes a los profesores.

- Es como que no existo

¿A qué te refieres con que “no existo”?

- Allá uno existe, aquí no...

¿De dónde eres?

- De Ecuador

¿Estabas en un colegio privado o en un colegio público? - Público.

¿En Quito o en otra ciudad? - En Loja.

Ya... Ustedes creen que, nuevamente leyendo esa lista de factores... Si son esos factores los que influyen en el fracaso escolar o hay alguno en particular que ustedes dirían este no tiene por qué influir.

- El internet no tiene por qué influir.

¿Por qué?

- Al menos yo paso bastantes horas y eso no me afecta en nada. Yo sé cuándo tengo que estudiar y cuándo no.

Y la televisión...

- mmm...

Te engancha la televisión o el internet y...

- (Varios estudiantes se ríen)

¿Y tú? - ... Mi madre salía de trabajar y llegaba en las noches ya cansada (...) No me preguntaba.

- *Algún otro comentario sobre estos factores en particular ... o algún otro adicional a los que están ahí, que ustedes creen que influye*

- La cuestión cultural también afecta.

Sí, eso lo vamos a ver ahora en un momento.

Segunda parte

Quisiera ahora hacer otra pregunta que, aunque aparentemente no tiene mucho que ver con el tema, me interesa. ¿Ustedes piensan que volverán a su país pronto, dada la situación de la crisis económica, sus padres o sus familias tienen el plan de volver pronto o creen que, no obstante las circunstancias van a permanecer aquí un buen tiempo? En tu caso ¿tú piensas que vas a regresar a tu país?

- No, yo no voy a regresar a mi país.

¿Y tú? - Mi papá me dijo, si en verano no encuentro trabajo me regreso, pero yo tampoco me quiero ir.

¿Y tú Juan? - Siempre que mi padre tenga la oportunidad de ofrecermé estudios estaré, sino me iré donde mi hermana mayor en Canadá, pero a Colombia no.

- Yo también iría a visitar; a vivir no...

- El otro año, iría a visitar el otro año

¿Y tú? - Lo mismo

¿Y tú, cómo es tu situación, no sabes?

- Tal vez, tal vez sí, tal vez no;

¿O sea, hay probabilidades de que regreses a tu país?

- Es que no sé, ahora mismo no.

Es decir, tu padre o tu madre, o con quien vives tiene trabajo y mientras haya trabajo pues...

(Algunos estudiantes se ríen)

¿Qué opinión les sugieren esos ítems que los estudiantes señalaron como los que pueden influir en el fracaso escolar? ¿Creen que sí, que no? ¿Hay alguno en particular que les llame la atención?

- Que el padre y la madre no controlen a sus hijos, creo que es lo que más afecta.

- También tener con frecuencia una actitud negativa en contra de las normas de la escuela

¿Esa actitud negativa, si la hay, la tendrían igual en su país o es más grande aquí? No sólo ustedes, sino que quiero que piensen también en aquellos estudiantes que ustedes conocen, que soy muy malos estudiantes, o que generan muchos problemas a los profesores; latinoamericanos, claro; si ellos tienen esa actitud negativa con la escuela por estar aquí, porque no les gusta España, o porque no les gusta estar específicamente aquí en Navarra o en Pamplona o en estas circunstancias de estar por fuera del país o esas actitudes negativas se dan por el simple hecho que: “somos adolescentes y no nos importa nada lo que digan los adultos”, ¿De qué depende? es una cuestión cultural o es una cuestión de la adolescencia, ¿tú qué piensas? ¿Qué es más que? Esa actitud negativa de la adolescencia, aquí específicamente estudiando en este colegio, aquí en España con los compañeros que tú conoces o tú misma

-No sé, yo creo que por la edad

O sea, más que por la cultura por la edad. – Sí.

¿Y tú? -Más por la edad

¿Y tú, mi amigo?

- Por las dos cosas,

- Yo por la edad

- Yo por las dos también,

¿Qué otra cosa les llamo la atención en particular de lo que señalaron estos estudiantes?

- Hay algo también, mire, a veces los profesores se centran en dar materias y está bien, pero pudieran también facilitarla un poco, no sólo darla como ellos dicen, porque a veces ellos dicen tiene que hacerse así, y no también dar un pequeño apoyo o agilizar un poco la materia; no tiene que ser sólo eso, eso, eso...

Pero. ¿Tú crees que esa falta de apoyo es específicamente con los estudiantes latinoamericanos o en general?

- No, en general

¿No es una cuestión cultural?

- Pero a un latinoamericano le costaría mucho más

¿Por qué? - Porque ya tiene otra cultura, otras raíces.

¿Pero porque esas raíces van a hacer que se me dificulte más entender a un profesor?

- Por ejemplo la historia,

- O la geografía y esas cosas

Sí, claro son temas que allá no se ven...

- Pero a veces también depende del profesorado, a veces piensan que están dando bien la materia, pero...

Tú piensas que no dan bien la materia, pero hay que ver cuántos opinan lo mismo.

Varios estudiantes en esa pregunta dicen que la discriminación influye en el fracaso escolar y en el bajo rendimiento, ¿ustedes creen que es así?

- No, depende de la capacidad de adaptarse a la gente y si se tiene buena sociabilidad, pues bien, pero si no, se vuelve difícil.

Voy a hacer la pregunta del millón, quien la quiera responder pues bueno, el que no va bien. ¿Se han sentido discriminados por ser latinoamericanos?

- (Varios estudiantes respondieron, casi en coro, que no)

Esa es una respuesta que me alegra mucho. Dentro del estudio se ve que hay un buen número de estudiantes que efectivamente no se ha sentido discriminado, sin embargo también hay un grupo

que si se ha sentido discriminado, pero el porcentaje tampoco es muy elevado; me parece que es un aporte del estudio, ya se comparará. ¿Qué otra opinión tienen sobre eso?

- Creo que la edad de ingreso al sistema educativo influye mucho

Y una cosa importante que sale en las encuestas es que leemos muy poco, los latinoamericanos, no sé si los adolescentes españoles estén en lo mismo, pero yo como profesor, por circunstancias personales y por la historia que me ha circundado, pues me gusta mucho leer, voy a bibliotecas y me parece estupenda la posibilidad que tenemos aquí de ir a un montón de bibliotecas pequeñas, públicas; pero si yo voy a las bibliotecas, yo no veo latinoamericanos.

Yo he visto muchos chicos estudiando en las bibliotecas por la tarde, pero en esos chicos no veo latinoamericanos. Yo me atrevería a decir que es una cuestión cultural, porque evidentemente no depende de la edad, a los que he visto en la bibliotecas son adolescentes, si estuviéramos en nuestro país sería lo mismo, -en nuestro país tampoco iríamos- ¿ustedes creen que esa falta de amor por la lectura proviene de la familia o es una cuestión general de los países de los que provenimos?

- Yo creo que es un problema individual

- Yo no leo,

- Yo leo lo que me interesa

Alguien que lee podría tener muchas posibilidades; yo pienso que además de la cultura que nos da podría dar más posibilidades de integración, veo que específicamente aquí en España el hecho que leas mucho te puede dar mayores posibilidades de entablar relación, así lo creo yo...

Tú hablabas de la adaptación cultural, ¿ha sido difícil adaptarse al ambiente? ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Adaptarse al colegio, o al ambiente en general?

-Al colegio... ¿Por qué? Porque no entiendes y al no entender te lo callas.

¿Por qué no se entiendes lo que te dicen?

-Pues... por mucho que te lo repitan, no entiendes.

¿Pero por qué, la forma de hablar, el vocabulario que se utiliza es diferente?

-No siempre, depende también de la manera en la que te lo explican, depende de cómo lo explican

¿Entonces el problema que tú tienes de no entender es general o es sólo de algunos o de muchos estudiantes latinoamericanos que no entienden lo que los profesores dicen?

¿Es un problema de lenguaje o de empatía con el profesor?

-De lenguaje (varios lo dicen)

¿Alguien quiere decir algo más? ... Bien, creo que ya con todo esto es suficiente. Gracias a todos.

Entrevista # 2: Con profesores de un colegio concertado en Pamplona

16 de enero de 2013

Primera Parte

Esto es producto de una investigación que hice durante poco más de tres años, sobre el fracaso escolar de estudiantes latinoamericanos en Navarra. El enfoque que le dimos al estudio fue fundamentalmente sobre los factores socioculturales, que es un tema que ya está bastante trabajado pero, no específicamente con la población latinoamericana, ni específicamente en el contexto de Navarra. Por otra parte, en el estudio tomamos “un riesgo” que fue el de dividir los factores y hacer una jerarquía más específica de la que existe en otros estudios; dividimos por una parte unos factores sociales, que fueron más o menos 14 factores sociales y por otra parte los factores específicamente culturales, que fueron 8: la identidad cultural, actitudes de oposición cultural, la adaptación cultural, la identidad, la cultura familiar y el capital cultural, entre otros, por no nombrar todos.

Sobre esos factores se elaboraron unas encuestas: así sobre los factores sociales se elaboró una encuesta específica de más de 40 preguntas y sobre los factores culturales elaboramos otra un poco más corta; esas encuestas se aplicaron a 250 estudiantes, por una parte; y por otra a 29 profesores, una encuesta diferente, pero sobre los mismos temas... y a 17 directores. Las conclusiones preliminares que arrojó el estudio son estas (las que tienen en su mano), no son conclusiones plenamente elaboradas, porque eso requeriría más tiempo, pero queríamos corroborar si esos resultados son acordes con la realidad o hay algo ustedes no estén de acuerdo, o si hay alguna otra cosa que también pueda influir en el fracaso escolar de los estudiante latinoamericanos.

En la primera hoja se leen los resultados sobre los factores sociales, la pregunta 1. Tanto a profesores como directores, era una pregunta abierta, sobre los factores que ellos creen que más influyen en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos. En la pregunta 2. Se presenta una lista de factores y tanto directores como profesores escogieron entre esos factores, y según la tendencia de las respuestas, esos fueron los resultados que obtuvimos. Y en la pregunta 3 se les vuelve a preguntar una vez más si de toda esa lista de factores, cuáles creen que son los que más influyen en el fracaso escolar; la pregunta 3 es como la definitiva. Entonces quería fundamentalmente daros unos minutos para leer lo que aparece ahí y que vosotros me digáis vuestra opinión sobre estas conclusiones si son acertadas, si veis que falta algo, o si tenéis algo que opinar en forma particular.

-Hay un tema que es el de la estructura y estabilidad familiar, nosotros trabajamos con adolescentes y nos encontramos muchos chicos que los dejaron niños y se reencuentran con la familia en la adolescencia, y el encuentro es... pues bueno has dejado un niño y te

encuentras a un hombre; de pronto la abuela era más cercana que la madre, y de pronto la madre aquí ha rehecho su vida, situaciones esas que crean cierta inestabilidad. La vida familiar influye en todo.

¿Esos casos los encuentras en todos los latinoamericanos o específicamente en chicos provenientes de un país determinado como Ecuador o República Dominicana?

-Yo creo que en cualquiera, nosotros lo que más tenemos son ecuatorianos y bolivianos.

¿Y en ambos casos se da, tanto en los ecuatorianos como en los bolivianos?

-No en todos los casos, pero hay una proporción bastante...

-Nos ha tocado algunos años que los padres se han estabilizado y han ido trayendo a sus hijos que dejaron niños y llegan adolescentes, y ese reencuentro ha sido.... Yo creo que los niños se han encontrado extraños aquí, luego han estado aquí un tiempo y cuando vuelven allí se han encontrado extraños allí; es una época en la que ellos cuando están aquí quieren ir allí, pero cuando están allí, vuelven aquí. Porque yo creo que son extraños en ambos lados, y eso nos está pasando bastantes veces. Los que vienen no sólo pasan un proceso migratorio, sino dos o tres, porque vuelven al país, a lo mejor piensan que hay más recursos económicos, pero no se sitúan en su país, eso da mucha inestabilidad.

-A nivel escolar muchas veces se viaja también por tema de papeleo, de familia... viajas dos veces a tu país, vuelves dos veces al curso, eso también nos está generando cierto problema. Ahora tenemos el caso de 2 chicas que se han ido casi 4 meses a mitad de curso y te hace perder el curso...

-Llevamos muchos años que muchos, uno tras otro, se van un mes, dos meses, y además no van todos a la vez, eso dificulta tanto aquí, como a ellos, como al desarrollo del curso. Eso no aparece aquí, para nada. Muchos problemas de inmigración en nuestro centro en estos últimos años; a pesar que nosotros les decimos que no; les recomendamos que si tu llevas a un chico adolescente dos meses, tres, durante el curso, va a perder el curso, pero él y hasta el más espabilado.

¿Las familias hacen caso omiso a esas recomendaciones?

-Por lo menos a nosotros sí, nuestras familias sí.

Bueno pienso que no es el único centro donde eso sucede.

-Eso dificulta mucho la obtención de buenos resultados académicos, son muy pocas las familias que están totalmente implicadas en lo que realmente importante -supongo que

cada una tiene su escala de valores- pero son muy pocas las que tiene claro que para obtener buenos resultados tiene que cumplirse una condiciones, eso sí nos ha pasado. Y lo que dice Yolanda también que encontrarse con los adolescentes extraños es una situación compleja.

-Hay chicos que son capaces de verbalizar: “me encontré con mi madre y para mí era una extraña, porque se fue cuando tenía 5 años, ahora tengo 15 y para mí es una extraña”.

¿Creen que ellos son conscientes de que tanto afecta su realidad el rendimiento académico o no son muy conscientes?

- No, no, sobre todo se mezcla: no estás bien y como no estás bien no rinden.
- Educativamente los centros escolares están en búsqueda, más que de los contenidos, de que vayan creciendo también a nivel personal.

- Por lo menos en secundaria, secundaria obligatoria.

¿Y esos casos que me comentáis se dan en un porcentaje muy alto de la población latinoamericana?

- En algunos años yo creo que sí. En estos años últimos...

- Igual otra cosa que he visto aquí, lo de las bandas que han tenido aquí, he visto que por años han estado tan abandonados de las familias que porque trabajan tanto, que estado buscando un poco la referencia o el ser queridos y aceptados por fuera, bien sea en sitios como las bandas o ... Bueno, este año hemos estado más tranquilos, porque a nivel policial el año pasado se dio una batida importante en Pamplona, pero hasta entonces yo creo que hubo una época, yo creo que importante, no sé qué opináis, en la que iban buscando, e iban abandonado un poco el sistema educativo; que no están mal en el colegio, que no está el problema de las bandas, lo que pasa es que el fin de semana ...

-Y han ido abandonado chicos que no eran en principio.... Chicos más o menos normales, a nivel de rendimiento académico, no sabemos ahí que parte. Nosotros vemos lo que está aquí, pero no sabemos que parte de la que está afuera se la han llevado. Podemos, igual Yolanda más, que es la que está en más contacto con ellos imaginarnos porque, pero tampoco lo sabemos.

-Yo lo que veo aquí que es un poco las respuestas que están que tienen ver con lo que nosotros tenemos y que tiene que ver con lo que hemos podido ver y experimentar con los alumnos, con unos más, con otros menos, eso depende de las clases y de todo, pero sí que es general; leemos y yo leo y veo lo que hemos tenido que experimentar, pues cuando

hemos intentado ver un poco el problema y ver cómo podemos intentar y nos encontramos con todas estas realidades. En algunas en mayor medida, en otras pues en menos, y en los casos más problemáticos pues se junta todo. El seguimiento, la familia, los padres pues lógicamente no están en casa porque tienen que trabajar, es necesario que trabajen pues sino la estabilidad económica... y como decimos a veces, es la pescadilla que se muerde la cola.

-Y ahora con el tema de la crisis el problema de la estabilidad económica todavía es mayor...

-Es verdad que hay chiquitos que a lo mejor en su casa pueden estar viviendo absolutamente todo y todo...

-Que tienen pisos compartidos...

-Tratamos de ayudar y hablar con los padres, pues, pero bueno, se tiene poco seguimiento y es que el padre o la madre deben ir a trabajar afuera; y tienen que trabajar, es inevitable, no pueden dejar de trabajar y estar con ellos...

Es un equilibrio muy complicado, es difícil equilibrar las dos cosas, y en nuestros países, no sé si es peor sobre todo para este tipo de estudiantes. Yo me imagino, no sé si tenéis casos de alumnos que tengan un nivel sociocultural un poco más alto.

-De latinoamericanos, algunos si

Y que el rendimiento sea distinto

- Si, estoy pensando en algunas familias, o tenemos que en una misma familia vienen hermanos o primos...; familias que si que han tenido una estabilidad.

- Pero económicamente, en general la mayoría son bastante modestos.

- Modestos sí, pero han logrado una cierta estabilidad...

- Y algunos tienen claro que lo que quieren es la oportunidad para sus hijos

- Además les importa y le hacen un seguimiento a sus hijos. A mí me ha tocado en la tutoría; he tenido alumnos cuyos padres y madres estaban muy interesados que sus hijos estudiaran, viendo que ahí tenían el futuro, gente sencilla, modesta, sabemos que muchos son así, eso no quitaba que ellos vieran que el estudio es importante. No es la

gran mayoría, pero sí que tenemos... Por lo menos las tutorías que me han tocado a mí en algunas familias yo he visto mucho interés.

¿Y el chico o la chica responden también?

- Si, hay chicos que lo están haciendo muy bien

-Yo no tengo mucho que decir, porque yo tengo dos cursos, desde mi puesto de GPI, no estoy muy en contacto. Pero de los alumnos latinoamericanos, diríamos que para mí son todos muy parecidos... hay un fracaso en Latinoamérica y en Navarra también. ¿La causa? La familia a veces también, pero también por echarnos piedras a nosotros mismo la forma de trabajar de formas diferentes, hemos escuchado un poco que tenemos que cambiar en la manera de trabajar desde la interculturalidad en estos sitios, para que se sientan a gusto y nosotros también y superar los problemas en el aula.

Yo personalmente viendo la situación desde afuera me parece que la situación que vosotros tenéis que afrontar diariamente es muy compleja, digamos.... Porque igual, de por si unos como maestro pues se encuentra con diferentes tipos de aprendizaje por decirlo así, pero a eso sumarle diferentes culturas que implica una serie de factores es complejo, la verdad es que es complejo y yo admiro lo que hacéis aquí.

Sé que tenéis poco tiempo, entonces ahora pasemos a la segunda encuesta, Os doy unos minutos para que leáis las respuestas de directores y profesores sobre los factores culturales.

Segunda Parte

La primera pregunta sería: ¿Pensáis que efectivamente esos factores que enumeran ahí influyen en el fracaso escolar o no, y si puede haber otros adicionales a esos?

-A mí me ha ocurrido a veces con el alumnado latinoamericano, que yo digo que hablamos dos idiomas; es español, pero dos españoles distintos, pensamos que las pautas las hemos dejado claras, pero hay aspectos culturales que quizás la persona Latinoamericana que es más educada dice que sí, pero luego no es tanto sí.... Y no es tanto si...; y hay cosas a nivel cultural en el que es engañoso hablar el mismo idioma porque creemos que nos entendemos, pero no se entiende.

Es un punto complejo de hecho, porque por lo menos dentro del estudio que yo hice es un punto difícil de plantear, porque ya tocaría dejárselo a un lingüista por decirlo así, porque no es el caso de este estudio, en el sentido de que evidentemente existen esos problemas de comunicación, sólo que

en este estudio no podemos decir exactamente cuáles son, pero es evidente que existen, como tú lo dices; por ejemplo en Estados Unidos hay una evidente diferencia de lenguaje y el estudiante, los latinos que viven allí deben aprender un segundo idioma y hasta que no lo aprenden, pues no... pero de pronto cuando lo aprenden la comunicación más o menos se logra. Falta... cuando los padres no aprenden el inglés, ahí hay un cierto problema. Pero aquí evidentemente hay una serie de bloqueos en la comunicación que son muy difíciles de detectar porque parte de un desconocimiento tanto del lenguaje como de la forma de ser.

-De la cultura, los aspectos culturales son diferentes.

-Hemos tenido por ejemplo: tema puntualidad, por ejemplo, para nosotros los de Pamplona es importantísimo, en las reuniones con los padres latinoamericanos ese tema no importa, da lo mismo llegar que a las y 10, que a las y 20, o sea no nos ha pasado con una familia..., sino que creo que hay una frontera que ya rompe un poquito la comunicación; al considerarlo nosotros importante y ellos no, las reuniones las iniciamos mal y acaban peor. Por ejemplo esa barrera yo creo que es de entendimiento, no sé si te pasará en Colombia, o si es generalizado: el tema de la puntualidad...

En Colombia por ejemplo somos muy impuntuales en general, no me pasa a mí como persona porque yo tiendo a ser muy puntual, pero creo que el mío es un caso medio raro en nuestra cultura —obviamente hay personas puntuales—, pero en general el colombiano, que es el caso que más conozco, tiende a llegar tarde porque evidentemente no le da mucha importancia y más bien cree que es importante llegar tarde, ¿a qué me refiero? Al “soy una persona muy ocupada, tengo mil cosas que hacer, entonces llego tarde”; existe ese parámetro, en el que la puntualidad no es un punto en el que la gente se mueva. Además en una como Bogotá ser puntual es casi imposible, los trancones son de una magnitud impensable. En mi caso cuando convocaba a los padres a una reunión, pues algunos llegaban tarde, pero como para nosotros es algo ya normal pues nosotros seguimos la reunión, con los que llegaron bien y los otros... digamos a nosotros no nos afecta.

-Pero cuando es un tu a tu...

Sí, claro, en esos casos es destino.

-Otra cosa que a mí personalmente me complica mucho las relaciones es que me digan que sí, pero luego es no, eso sí no lo entiendo.

-Eso pasa con el mundo latinoamericano más “educado” entre comillas, que no dicen “no” tajante, como podríamos decir nosotros.

-Son cosas como: Oye ¿puedes venir hoy a las 5:00? Te dicen: “tal vez” que para ellos es un no, pero para nosotros es un “tal vez”; pero por no hacerte un feo no te dicen nada, pero luego no vienen a la reunión; pero después en la realidad sale un no. Entonces cuando le preguntas, pero entendiste... mira... no sabes. Hay una parte que es como maleducado decir que no y eso nos genera problemas de comunicación. En cambio para nosotros no es maleducado decir que no.

Nosotros los latinoamericanos tendemos a hacer muchos rodeos, vosotros, los navarros sobre todo sois muy directos, con mi esposa lo hemos aprendido a valorar como algo muy positivo; pero en la comunidad latinoamericana eso no siempre se valora. Hay otra serie de cosas que espero que con el estudio salgan, y que se puedan dar algunas sugerencias puntuales, no muchas, porque no es que yo esté descubriendo el agua tibia, pero espero dar una pequeña aportación con lo que estamos haciendo. Pero con lo que vosotros decís se corrobora que hay unos líos de comunicación desde la parte cultural.

Desde mi experiencia he visto que a la mayoría de latinoamericanos se les dificulta integrarse, les cuesta como absorber una serie de cosas que yo veo muy positivas de la cultura de acá y generalmente el latinoamericano promedio las rechaza, porque las ve como agresión a su cultura y que nosotros como latinoamericanos tendemos a vernos como menos que... es una cuestión de doble vía, por una parte una idea generalizada de: “los latinoamericanos son gente de menor rango”, son países menos desarrollados, por consiguiente “son menos estudiados, tienen menos capacidades”; y no es que sea culpa vuestra, sino que es una cuestión cultural que se ha ido generando con el tiempo y que en algunas personas se ancla muy fuerte. Son estereotipos que están ahí, que son muy difíciles de cambiar, aunque la evidencia se otra: casos de latinoamericanos bastante inteligentes. Pero también veo los que viene y digo: UFFF, hay casos de personas que dicen: “no queremos trabajar”, son casos que corroboran esos estereotipos, pero no siempre es así. Por otra parte, en la experiencia que yo he visto con colombianos y ecuatorianos, nosotros mismos nos creemos menos, y eso crea toda una barrera en la comunicación y es un problema de parte y parte; por una parte lograr como bajar esos estereotipos a nivel social, hay personas puntuales que naturalmente los superan, que no los tienen. A nivel educativo lo que yo me llevo muy positivo, como una apertura muy grande a ver a cada alumno por lo que es, no es que “usted es colombiano, por lo tanto no es buen estudiante”, eso no existe en los colegios, al menos dentro de lo que yo he observado y me parece muy positivo.

Pero nosotros colombianos, ecuatorianos, bolivianos, etc. Nos vemos menos, y entonces, esa falta de autoestima y de creer en lo propio nuestro hace que creemos barreras para la comunicación, para absorber esos valores culturales como la puntualidad, que sin duda alguna es positiva, como otras cosas, el gusto por la lectura que decíamos esta mañana; y nos cuesta integrarnos porque vemos al otro como si nos estuviera agrediendo y no vemos a la persona como tal que de pronto en realidad lo que pasa es que entiende la vida de otra forma y quiere para el estudiante otra cosa.

Entrevista # 3: Con estudiantes de un instituto en Pamplona

18 de enero de 2013

Primera parte

(Tras haberles mostrado un cuadro con las principales conclusiones y darles una breve explicación sobre los objetivos del proyecto, empezamos la discusión)

Ahora quiero saber si tienen algún comentario en particular sobre estos factores que se ven aquí, algo que les haya llamado la atención, si tienen algún ejemplo concreto sobre uno de ellos

-Por ejemplo el de un bajo nivel educativo de la madre, a mí alguna vez me ha pasado de no saber hacer la tarea, pero como mi madre no tiene ni la ESO no me podrá ayudar y me ha pasado muchas veces.

Y sientes que eso te perjudica en tu rendimiento académico

-En la tarea sí, pero si te pones las pilas te las pones tú, no te hace falta..

¿T tú?

-La baja formación que traigan de su colegio, no creo que eso sea una causa del fracaso, porque si quieres puedes, hay gente que repite una vez o dos... la cosa es que hay gente que viene, estudia, dice: "ah, esto está muy difícil entonces me voy", eso es el fracaso, pero hay mucha gente, aquí hay muchas chicas que llegan, repiten, pero acá están...

-Yo por ejemplo que he repetido dos veces y tengo claro que la ESO me la voy a sacar, cuénteme lo que me cueste

-Pero hay gente que dice: "No, me voy"; y esa no me parece que sea la causa

Y porque hay algunos que dicen: "No, me voy" ¿no son capaces o no quieren?

-Se van porque no quieren...

-O piensan que es más fácil allí...

-También porque hay gente que no es capaz.

-Bueno, en Latinoamérica hay gente que tampoco es que tenga muchos estudios. Si vienes muy pequeño pues te crían con la mentalidad de aquí, pero si vienes con 14 – 13 años tu vienes con la mentalidad de allí, una mentalidad de Latinoamérica, y ves las cosas del modo que las estabas viendo allí y lo vez más fácil de esa manera...

Un punto interesante del estudio es que efectivamente la mayoría de los estudiantes dijeron varias veces que un punto fundamental del fracaso escolar es la falta de interés, esa falta de interés que se

puede observar ¿es típica de los estudiantes latinoamericanos o la observan en todos los compañeros de clase, o es mayor entre los latinoamericanos?

-Eso yo creo que también depende de la forma en la hayas crecido con tu familia, si tú ves que tus padres no han estudiado, no tienen ni la ESO ni nada, y te ves que tienen un trabajo, pues vas a pensar: mira mis padres no han estudiado y míralos ahí estas trabajando ¿no? Tomas como referencia eso, pero no siempre es así.

-Depende de la persona yo creo, hay mucha gente que intenta superarse y otros no, yo tengo un amigo que su padre es alcohólico y porque su padre es alcohólico no bebe, otra que su padre es alcohólico y beben para intentar imitar, depende de la persona

-O para sentir lo que sintió siempre su padre

-Yo creo que eso depende siempre de la persona.

Las que no han hablado y los que no han hablado ¿qué opinan?

-¿De qué? (varios ríen...)

¿De dónde surge esa falta de interés en nosotros los latinoamericanos? ¿Es una cuestión muy propia nuestra? ¿Es una cuestión de la edad? Otro punto de referencia podría ser... digamos... yo tendría esos casos de falta de interés, ¿te da lo mismo aquí que si estuvieras en tu país? O ¿cómo sería mi rendimiento en mi país? ¿Me iría mejor en la escuela si estuviera en mi país o me va mejor aquí?

-Eso depende, si tú rindes en tu país también puedes rendir aquí, no se supone que no puedas. Yo creo que esto también depende de la edad, creo que el fracaso escolar depende de la edad que tengas más o menos, para mí al menos; porque una persona que llega ya con años crecidos, piensa que deja sus amigos, deja toda su familia, viene aquí, no conoce a nadie, son cosas que...

- Es muy duro, eh

-Si es duro; pero si vienes desde pequeño, vas creciendo y se te hace más fácil... yo he conocido hay mucha gente que ha venido con 15 años o así, y (mmm...) el no tener amigos, entonces no estudio, no hago nada, pues en vez de ir al instituto... y están viviendo de la calle...

-Algunos se regresan

-Hay otro punto aquí que me gustaría aclarar es que salió que para muchos el hecho de vivir en un barrio con problemas de droga y violencia influye en el fracaso escolar, ahora tengo una gran pregunta; no obstante que llevo 5 años aquí, yo no he visto que en Pamplona propiamente haya problemas serios de droga y violencia ¿los hay?

-Si, en algunos sitios...

¿Y los latinoamericanos frecuentan esos sitios?

-Si, si

-Sí, pero quizás no todos...

-Los latinos igual llamamos la atención porque nos juntamos 50, bueno...no 50... pero nos juntamos mucha gente y los ves en una plaza bebiendo cerveza y gente española, pues yo salgo más con españoles que con latinos, también ellos son de drogarse mucho, no tiene que ver la nacionalidad ahí.

-Ahí hay un punto de vista en el que se piensa, pues es latino, se drogará; los juzgan por su apariencia. Hay mucha gente que se viste como rapero latino y dicen ese llevará droga o algo así. Y ven a un español así y dicen eso es canto libre. Es verdad, si tú ves un latino tipo rapero lo tachan y tú ves españoles así con el estilo rapero y no pasa nada.

-Pero., tu puedes dar una imagen buena tuya y hay gente que tiene una imagen mala, pero también tienen una imagen de lo que eres, tú con lo que haces demuestras lo que eres, si tú te drogas no tiene una imagen falsa tuya (no estoy diciendo que te drogues, eh) pero yo por ejemplo, tengo amigos que se drogan, y a mí no me llama la atención la droga.

¿Y qué te lleva a eso?

-Depende de tu personalidad, si eres fuerte y dices no, no lo haces, pero si te dejas llevar yo creo que sí; si te dejas llevar... yo creo que es allí cuando...

-¿Hay casos de chicos y chicas latinoamericanos que ustedes conozcan que viviendo en esos focos donde hay algo de droga y violencia, específicamente aquí en Pamplona o en Navarra, específicamente esos chicos tienen problemas en sus estudios?

-Sí también.

-Yo creo que todo el problema este del fracaso viene de la gente que viene ya mayor, porque la mayoría de la gente ya viene crecida, no viene pequeña y entonces ya te haces como una coraza para que nadie te vea débil, ni que te vean solo, ni...

-Viene de la aceptación de la gente, también aquí hay casos de gente que es racista, y le hacen *bullying* a la gente latinoamericana...

-Si hay mucho racismo...

¿Específicamente en este instituto o en otros varios?

-Yo aquí en este instituto, yo no lo he sufrido, pero sí que hay racismo en este instituto, si hay racismo.

¿De parte de quién? ¿De los mimos compañeros?

-De parte de los compañeros, se podría decir que sí...

¿Y de los profesores?

-De los profesores, mmm... alguno...

-Yo he sabido de casos de profesores

-Algún comentario, alguna... pero no es como con los alumnos, con esa confianza... Tú a un compañero tú le puedes decir lo que quieras, pero un profesor quieras que no, no te va a decir todo, algún comentario, pero no...

De esos factores que ustedes ven aquí... algunos sobre todo que no han hablado y quisiera que me dieran su opinión... para Karen uno de los factores más importantes es la edad de ingreso, la edad de llegada aquí a España. Hay algún otro factor de estos, por ejemplo para ti, Nicole, ¿Qué crees que sea particular que más pueda influir en el fracaso escolar o que creas que sea muy importante?

-[...]

¿Perdón? Dime...

-Las malas amistades [...]¹

Y tú... ¿Luciana?

-Yo creo que la relación con los padres también afecta

Es importante... ¿Están todos de acuerdo?

¿Y Anela?

-Yo creo que también la calidad de educación recibida en su país, porque a mí en la primaria no me enseñaban casi nada.

¿Y de cuantos años llegaste?

-A los 14, hice la secundaria allá y estuve en un colegio público en el que no me enseñaban casi nada

¿Notas mucha diferencia entre aquí y allá? ¿Crees que hay más exigencia aquí?

-No, más exigencia allá, pero como que te enseñan muy poco

¿Más exigencia, en qué sentido?

-De responsabilidad, de responsabilidad aquí muy poco, allá te exigen bastante.

¿Aquí te dejan pocas tareas?

-No, te dejan; pero no es la misma responsabilidad como la que tienes allá

Yo les diría una cosa, el problema es que la responsabilidad aquí y allá se entiende distinto, allá los profesores están más pendientes, aquí no es tanto, y es porque desde muy pequeños aquí, los que

¹ Estos corchetes [...] significa que hay un trozo (normalmente corto) de la grabación que definitivamente no se entiende y que por lo tanto no nos fue posible transcribir.

logran entrar a escuela infantil le inculcan mucho la autonomía, cosa que en Latinoamérica no se hace, entonces claro, se supone que los chicos ya grandes son lo suficientemente autónomos y no hay que estarles exigiendo; pero en eso yo creo que los institutos en relación con los estudiantes latinoamericanos tendrían que hacer un pequeño cambio, porque nosotros necesitamos, desafortunadamente, como que nos estén puyando; a los españoles quizás menos, no lo sé, no sé si los compañeros españoles aunque no les estén exigiendo... igual responden.

-No, pero está claro de que cuando un profesor es más exigente, vas a prestar más atención, vas a tener que hacer más las tareas, que con un profesor que te lo puedes tomar como un amigo.

Ta, ¿y eso se da aquí?

-Yo tengo profesores que los considero mis amigos, y profesores a los que tengo que ponerles atención y hacer lo que tengo que hacer.

Ta, ¿Y tú?

-La mala relación con los padres porque [...] Se dejan llevar y la quieren pasar bien y punto.

Alejandra, que quieres decir...

-Yo por ejemplo he visto, he conocido gente que sus padres tiene que trabajar, porque tienen que pagar el piso y ellos han crecido solos, no han tenido apoyo de sus familias y entonces confían más en sus amigos...

-Pero yo eso no lo veo como apoyo. Tus padres vienen aquí, están solos, tiene que trabajar, ¿para qué? Para mantenerte, se supone que vienen aquí para darte una vida mejor, por lo cual tienen que estar trabajando, trabajando, trabajando. Mi madre por ejemplo es una trabajadora que trabaja de lunes a domingo, y no me considero que me haya venido mal; es más yo creo que me ha hecho más espabilar que si tuviera mi madre en casa, tener que cuidar de mi hermano; eso te hace espabilar, no quiere decir que ellos no están por divertirse, sino que están trabajando por darte un futuro mejor.

Pero igual...

-[...]

-Ahí está la personalidad, mientras estoy solo, me voy con mis amigos, tus amigos todo el día en la calle y una cosa te lleva a otra...

-No están mis padres ahí para controlarme lo que yo hago [...]

¿Tienen algo específico de los factores sociales que decir, que agregar?

-Lo que he dicho, el fracaso escolar viene a partir de la edad en la que te traigan, me parece un factor muy importante

Por ahora esta parte la dejamos aquí.

Segunda parte

Bueno, ahora entremos al debate sobre los factores culturales.

¿Hay algunos en particular de esos factores que les llame la atención, están de acuerdo con todos?

¿Hay alguno con el que no estén de acuerdo? ... No todos a la vez por favor

-Yo sólo me pregunto cómo es que sabiendo todos lo que les perjudica, ellos mismos dicen los que influye en el estudio, y después hay igual fracaso ¿por qué? Tu haces la encuesta y ellos ponen lo malo que hacen y no entiendo entonces por qué nadie modifica nada.

Esa sería una buena pregunta para estudiar, ¿por qué sabiendo que las cosas nos afectan negativamente, porque insistimos en hacerlas?

-Pone aquí que “el padre y la madre no controlan a sus hijos”. Que no los controlen eso no significa que tu no puedas quedar con un compañero a hacer las tareas. Pero se ve que prefieren ir a jugar o a hacer otras cosas.

¿Eso es muy típico de los latinoamericanos o en general de todos los estudiantes?

-Yo por ejemplo si estoy de acuerdo que muchos latinos si se meten a grupos de bandas o... muchos de ellos que se supone que están para ayudarse mutuamente entre ellos, yo creo que lo que hacen es joderse, así... porque no llegan a nada, es verdad, yo por ejemplo no estoy en grupos de latinos ni nada, pero desde afuera la impresión que dan es que se drogan, beben, fiestas, se pegan, no estudian... y la mayoría son así, yo por eso, además no hay que ser latino para eso, pero la mayoría de latinos si que se meten en eso ...

¿Hay muchos latinos en bandas o sólo algunos?

-La mayoría

-Bastantes

Digamos, de los compañeros que tienen aquí en el instituto ¿hay muchos de ellos que están en bandas?

-Ahora, ahora no, pero hace unos años, pues la mayoría, y ya no eran latinos eh!, españoles, rumanos, extranjeros...

Pero extranjeros sobre todo ¿De dónde viene esas tendencias de estar en las bandas?

-Yo creo que viene del no conocer a nadie

-Del no sentirse aceptado

-De querer estar con gente que se sienta como tú, ahí te siente tú [...].

-Por ejemplo, esto de pertenecer a una familia [...] Yo salgo mucho con latinos y puedo ir con unos y con otros, pero ya donde vas, la gente te para, te mira y dice, mira esos ya son una banda, ¿ves?

-Sí, eso también es verdad

-La policía también... Porque a mí me ha pasado; estar con 4 o 5 amigos por ahí y estar despistados o a beber, o a cualquier cosa [...] ¿A qué banda perteneces? Entonces, pues ya te marcan, te marcan...

-Sí, es cierto... muy cierto

Hay unos estereotipos que son muy fuertes. ¿Pero esos estereotipos son más fuertes afuera de la escuela o dentro? Cuando digo escuela me refiero al instituto

-Creo que son más fuera.

-Porque aquí, por ejemplo, en un colegio se juntan los latinos así no son una banda, pero si esos mismos latinos salen afuera, la gente los ve como una banda. [...] Si hay pandillas, pero [...]

¿De los que están aquí, a quienes le gusta ir a un biblioteca o suele ir a una biblioteca a estudiar?

-Uy no...

-A mí para nada

Yo he ido con mucha frecuencia a bibliotecas porque estoy estudiando y porque me gusta. Cuando yo voy veo que hay muchos jóvenes de la edad de ustedes, ahí estudiando, pero veo que no son latinos. ¿Por qué no vamos a las bibliotecas? ¿Por qué no nos gusta ir a las bibliotecas o a leer? ¿Porque nos sentimos discriminados o por cuestión cultural no queremos ir allá?

-Yo creo que más por cultura

-No, ni por cultura ni por nada, es porque...

-Porque te da pereza (se ríe)

-[...] Si tú quieres vas y si no, no... Por eso digo que ni por cultura, ni por nada. Aquí en España hay una tradición (...) siempre sales del colegio, ya has quedado por la tarde para ir por ahí; tú en vez de quedar, puedes ir a la biblioteca, pero prefieres ir con los amigos...

¿Pero los españoles qué? ¿Ellos quedan para ir a la biblioteca o qué pasa? Porque yo voy cualquier día de la semana a la biblioteca de Barañain, pon, entre las 4 y las 7 u 8 de la noche y está lleno de chicos y chicas estudiando

-Yo creo que la mayoría de latinos opta por... si hay gente que deja el instituto, pero hay gente que dice: "me saco la ESO y luego me pongo a trabajar... ¿Para qué voy a estar estudiando más? Pero más que nada por eso, yo creo que es de la gente latina, pero...

-También puede ser porque hay cosas que puedes encontrar a fuera, hay enciclopedias o puedes buscar en internet.

-Te sientes más cómodo en casa estudiando...

-Hay muchas veces que los latinos quedan en una casa para estudiar

¿Y si se ponen a estudiar?

-Más o menos...

-Pero la mayoría no se pone a estudiar

-No, hacen otras cosas... ¿Pero qué hacen? (se ríen)

Pero en general, por ejemplo los compañeros españoles que ustedes tienen ¿les gusta leer?

-Yo por ejemplo que salgo con todos españoles, no lee ninguno, ni hacen nada, no les gusta ir a la biblioteca

-También depende, yo cuando estuve aquí en el colegio en primero me lo saque y cuando estaba en segundo hicieron una clase especial para unos determinados alumnos. Da la casualidad que éramos 9 u 8 [...] Yo pedí aquí que me cambiaran... ¿Qué? ¿Por ser latino tengo que estar ahí? [...] Yo me considero que voy bien en las materias. Creo que iba bien en mi país [...] La calidad yo no me puedo quejar, me bajaron un curso y me lo saqué. Pero... también en Latinoamérica malos colegios, pero también hay buenos [...] Ahí lo malo es que en Latinoamérica para ir a un buen colegio tienes que andar 30 – 40 km y aquí vas al lado, no te tienes que moverte en autobús.

-Y el dinero también. [...]

Si, normalmente los buenos colegios cuestan mucho y no todos tenemos acceso a ese tipo de educación... ¿Hay alguna otra opinión en particular sobre estos factores, hay alguno que les llama la atención? ¿A ti?

- [...] Hay otros que están metidos en pandillas

¿Nicole, qué?

-Yo cuando perdí era porque mis padres confiaban en mí...

-Si a mí también me paso eso...

-Confiaban en mí, pero yo no hacía las tareas y ...

¿Por qué, te dedicabas a hacer nada? ¿En tu país lograste estudiar bien?

-Creo que sí, pero ya no me acuerdo... Aquí desde pequeña buenas notas y poco esfuerzo. Como siempre he tenido muy buenas notas y pensábamos que íbamos bien, mi madre se confió y [...]; pues cuando llegamos a mitad de curso pues tampoco pensamos que la habíamos cagado tanto...

-Nosotras por ejemplo en primaria haces poco y eras de las mejores de la clase, era como poco esfuerzo y ya tenías la recompensa que eras de las mejores, y entonces de primaria al instituto, ya notas un cambio.

-Pues como no has perdido, confían en ti, sigues con eso mismo y...

¿Ustedes dos estudiaron en un centro público? ¿Y allí no había mucha exigencia en cuanto a las tareas? ¿No les dejaban muchas tareas o sí?

-Sí, nos dejaban muchas tareas.

¿Y las revisaban con frecuencia los profesores?

-Sí... Pero como nuestros padres confiaban en nosotros y nosotros seguíamos con ese mismo método, sabes de no estudiar mucho...

-Y claro... nosotras seguimos así

-Además no sabes cómo te van a evaluar los profesores, como te vas a llevar con ellos... lo mínimo que hagas te va más o menos bien en los exámenes, y como tienes un buen comportamiento piensas que ya lo tienes todo hecho, pero en verdad no.

-Además vas a las clases como por notas y nosotras teníamos de las mejores notas, estábamos en 1A... Eran todos españoles y éramos las únicas latinas...

¿Durante la primaria tus padres no te controlaban tanto? Digamos el control no es que haya sido mayor en primaria que en la ESO, era lo mismo, en primaria si respondías, pero en la ESO ya no ¿Qué pasó en la ESO? ¿Es mayor la exigencia?

-Es por la cantidad de contenidos y como están acostumbrados a lo otro, y sigues con lo que hacías...

-Pero eso de enseñar cosas lo debían tener más controlado, porque hay profesores, que por ejemplo piensan en algo que es importante para ellos y como lo creen importante para ellos lo dan más que otras cosas que pueden ser importantes de verdad, aquí por ejemplo aquí en (...), en este mismo curso a mí me pasa, que hay profesores que dan lo que les parece más importante a ellos, pero... por ejemplo uno nos preguntó que si habíamos visto algo el año pasado, y da la casualidad que no lo habíamos visto ninguno de los 4, porque hay varios repetidores. Pero como a ese profesor le interesa eso, vamos a ver eso, y tendrían que estar más de acuerdo; si es suma y resta, suma y resta, no sólo resta, sólo para algunos y suma en el siguiente año. Porque ha pasado que a un profesor no le parece tan interesante eso, entonces te da lo básico, llega el siguiente año con otro profesor que si le parece importante y dice: “que les han enseñado el año pasado” y pasa siempre, pasa casi todos los años.

De acuerdo con lo que tú ves o tu percibes aparentemente no hay un seguimiento de los profesores sobre... éste qué hizo y con respecto a lo que él hizo sigo trabajando.

-No, no...

Según lo que tú ves, que no sabemos si sea así, los profesores como que no conocen bien el curriculum...

- Si, eso es... Aquí, por ejemplo vamos a la misma clase 5 y todos estamos de acuerdo...

-Los profesores ya viene con... Como que... A mí por ejemplo el año pasado me paso que me vino una tutora nueva, una profesora nueva, y me dijo: “Uy pues tú no eres tan mala como te pintaban”, ¿por qué? Porque como ella llego nueva le dijeron: con esta cuidado, que es no sé qué, no sé cuántos... que a mí me lo ha llegado a decir mi tutora, y como yo me llevaba muy bien con ella, porque me conocía realmente como soy y me dijo: “a mí me contaron una cosa muy falsa”, o sea le dieron una imagen que no era mía, y los profesores daban como esa idea. Está claro que los profesores hablan, está clarísimo, y yo, igual, la he liado dos veces y entonces dicen: “Eh tu cuidado con (...): ah que esta no sé qué y no se qué”... Entonces un profesor ya va como a la defensiva, va “que este no se me suba mucho”, y además no se ponen de acuerdo en lo que dan y cada uno da lo que le parece, lo que le gusta más y pues claro que va haber un fracaso escolar.

Entonces ¿Esos estereotipos y esas ideas que pueden tener los profesores, según lo que tu cuentas, influyen en un posible caso de fracaso escolar?

-Si

¿La idea que tienen sobre nosotros o sobre cada persona en particular?

-Hay profesores –profesores de este instituto- que a mí me han dicho: “vete, porque no te vas a sacar la ESO”

-Ni siquiera te animan para que sigas, te desaniman bastante

-Yo decirle a un profesor: yo me lo voy a sacar, por mis cojones que sí, y cuando me lo saque te lo voy a mostrar en tu cara.

-Es el coraje con el que te dicen: no te lo vas a sacar, no sirves para nada, eres un maleante... no sé y no sé cuentos... si valga y te lo voy a demostrar

- A mí me ha pasado que en segundo, cuando yo estuve en esa clase que te comenté, a nosotros nos daban lo mínimo del temario, lo mínimo, pero de lo mínimo; sumas y restas de lo básico...y claro cuando yo pasé a tercero tuve un cambio muy duro.

- Es que si no te explican nada y luego viene un profesor y te exija todo, pensando que lo viste el año pasado, eso es responsabilidad del profesor.

-Claro, a mí por ejemplo, en la clase que estuve, yo no tenía como vosotros un profesor para cada materia, a mí un profesor me daba por ejemplo 3 materias. A mí el que me daba tecnología, me daba inglés, también dibujo; el que me daba educación física, también me daba matemáticas y otras cosas; es algo con lo que tú flipas ¿Qué quieren? ¿Que no me saque nada? Pues claro vas, subes esas notas y el año que viene ¿qué hago? ¿Me inscribo a tercero? ¿A qué viene a este colegio, a que me pongan boquetes? Hay alguno que sí, que no piensan hacer nada, que les gusta estar ahí haciendo lo mínimo para poder sacárselo, en cambio yo no, yo quiero sacarme la ESO, por eso lo pedí, yo quiero un cambio de clase porque quiero sacarme la ESO, pero no, me dejaron ahí con esa gente y cuando cambias de año, claro que dejas 7 materias, 8; eso, vamos, yo lo veo discriminación en el colegio.

- Yo he vivido clases también, en las que [...] estás haciendo de todo, mis compañeros, incluida yo y la profesora decir: “no hago nada” y quedarse leyendo algo o haciendo otras cosas, y nosotros no dábamos la materia, en este instituto, pero entre ellos no se lo comentan ni nada, pero...

¿Y tú sabes de otros institutos donde eso pase?

-En alguno igual sí que pasa...

Pero... conoces chicos o chicas de otro instituto en particular, no sé, el (...) con el que más relación tenéis, o de..., no sé, otro instituto donde eso mismo pase.

-No, yo tengo amigos que van a otros institutos y es increíble. Yo por ejemplo, el otro día, estaba haciendo no sé qué trabajo de matemáticas, y viendo uno que está en 4 de la ESO en Jesuitina, me dijo, ¿esto es lo que te enseñan a ti? Y se rió en mi cara, porque me dijo que eso se lo enseñaban a ellos en tercero y ahora le están pidiendo como de bachiller, eso en el Jesuitina, aquí al lado.

-También hay clases que son problemáticas y a veces los profesores cogen y avanzan en la materia sin que tú te des cuenta, pero también es por el ambiente de la clase.

[...]

Infortunadamente no podemos ahondar más en esto y saber más si es una problemática de aquí exclusivamente o de otros institutos [...]

Bueno... Les agradezco mucho el tiempo, las ideas, todo lo que dijeron y corroboraron, no sé si hay algo más de cuestiones externas o de cuestión cultural nuestra, que influya en el fracaso escolar. Si hay algún aspecto cultural nuestro, específico de los latinoamericanos, o la dificultad para integrarnos aquí, ese tipo de cosas o alguna otra que ustedes tengan presente que influya en el fracaso escolar desde el punto de vista cultural

-Yo creo que cuando vienes aquí te sorprendes un poco en las clases, porque no tienes la misma confianza que tiene con los profesores; por ejemplo allá no le puedes llamar por su nombre. [...]

-Yo igual allá no he vivido, pero mi padre me ha contado que allí te daban con la regla y los debes tratar de usted y (...); yo aquí a un profesor, los profesores sin personalidad que no te exigen lo que te tiene que exigir; yo he llegado a llamarlos hijo de puta y no te dicen nada, que no te exijan lo que te tendrían que exigir, y que no te digan nada, yo prefiero que no me digan nada a que me digan: “no haces nada, pero te apruebo así por así...”, yo prefiero un profesor que sí que me exija, que esté ahí constante, un profesor se tiene que preocupar por sus alumnos, por enseñar, no sólo porque la clase vaya bien, con sus teorías y ya; luego el alumno se va a la casa y que hay con sus teorías; a veces no se hacen respetar; es una cosa increíble.

-Que consigan un respeto por sí mismos.

-A veces no se hacen respetar, es increíble

-Hay otra cosa, y es que en los institutos, aquí, por lo que yo he hablado, se preocupan de la gente que se titula, que se saca la ESO; por eso ponen prioridades a los mejores alumnos y les ponen mejores enseñanzas que a otros.

-[...] Nosotros hacemos el doble. Dos horas al día de matemáticas y dos de lengua. [...]

-Tampoco dan oportunidad de superarse; por ejemplo si algún latino ha llegado tarde, se incorpora y ven que le va mal con los estudios, al siguiente año ya lo ponen con los peores y claro que no se va a superar, los ponen con gente aparte y dicen: ostia que estos no van a titular nos importan; porque a nosotros nos importan los que van a titular. Has llegado aquí tarde y no puede con el nivel, no te dicen, oye mira, que te vamos a ayudar, te vamos a dar horas extras o lo que sea para que subas el nivel. No. Lo ponen con otra gente, ¿para qué? Para que los que se puedan titular se titulen, eso es lo que pasa en este y en otros institutos.

¿Y eso pasa específicamente con todos los latinos o con otros estudiantes que van mal?

-Normalmente eso pasa con los peores y con los latinos que llegan tarde, y con los que no tienen una actitud en clase de coger y estar todo el día haciendo tareas, atendiendo y no sé qué...

¿Pero ahí no influye el hecho que seas del país que sea y si es un estudiante medio vago lo dejan de lado?

-[...]

-Si un suramericano llega con más de 11 años, aquí no le dan oportunidad de que se supere, aquí lo que hacen es aplastarle; si lo que quiere es titularse, hacer el bachiller e ir a la universidad, no puede porque no le dan esa facilidad.

-Pero aquí a los buenos alumnos se les trata mejor, igual la directora, (no te digo esta directora), sino cualquier profesora, y te dicen, acá estamos, si necesitas pide ayuda, no sé qué, no sé cuántos... pero después... a mí me han llegado a decir: "vete ya, que no te vas a sacar la ESO".

-Te bajan bastante la moral los profesores. Tú quieres superarte pero te dicen: no, te puedes ir a un FP, o puedes hacer otra cosa, o...

¿Eso pasa en varios institutos o solamente aquí?

-Aquí

¿No conoces otros casos en lo que eso suceda?

-[...] Yo quiero sacar la ESO y hacer el bachillerato, pero no, ellos dicen “vete a un FP” (...). Y uno queda por los suelos. [...]

-Yo por ejemplo cuando pase de segundo a tercero deje 7, y estuve estudiando todo el verano y las recuperé, y me anoté a un cuarto científico; pero hubo al menos 20 veces en profesores diferentes que me digieren: “es mejor que te cambies de curso porque no te lo vas a sacar, 20 veces “mejor que te cambies a un tecnológico... que no sé qué”. Eso es algo que lo ves y tanto te dicen que no lo vas a sacar qué hombre... te lo crees y si tú quieres hacer una carrera que va a lo tuyo, pues nada, no puedes.

-Te dicen tanto, no te lo vas a sacar, no te lo vas a sacar, que pues nada, tiras la toalla y ya está...

-Son los mismos profesores que te dicen eso, ni siquiera tus padres, los mismos profesores que en vez de animarte...

-Llaman a tu casa y le dicen a tu padre, yo por lo que veo tu hijo yo prefiero que haga tal cosa a que esté aquí, porque la ESO no se va a sacar y han llamado a mi madre...

-Para decirle: su hijo no se va a poder sacar la ESO, desde primero de la ESO, tu hijo no se va a sacar la ESO

-A mi madre la ha llamado el director del año pasado y le dijo: si no le gusta este instituto la hace cambiar

Y en este instituto en particular hay profesores que apoyen a ciertos estudiantes latinos; a los estudiantes latinos, que por alguna razón se ve que dan buenos resultados –porque me imagino que los hay- ¿a esos los apoyan?

-Yo creo que sí, que los apoyan, depende de las notas que saque.

-Los apoyan, si los apoyan.

-Pero no tendría que ser así, una profesora debe estar ahí para ayudarte, para intentar mejorar, porque yo he vivido muchas veces que los profesores dicen: “nosotros venimos a enseñar, a educar...” No sé qué; y después empiezan a llamarte gilipollas en la cara, y he tenido profesoras de ciencias naturales que me han dicho, a mí, tu marido de mayor te va a pegar. Eso en este instituto...

-Yo por ejemplo, el año pasado, tenía un compañero que era muy bueno, que sacaba muy buenas notas y claro el profesor siempre esta con los que.... Tú dices, oye, no entiendo

eso, y te pasan así... mientras los que se sacan buenas notas, los acompañan, se quedan con ellos a la tarde o el recreo; y tú le preguntas y te dice: eso es así y ya.... Y se va, y no te da la facilidad de coger y tomarse un tiempo más, sino que siguen adelantando materias y cuando el otro, el que saca buenas notas no entiende, ahí sí para. Eso es lo que pasa.

Muy bien chicos, el tiempo desafortunadamente se acabó, de hecho nos falta un poco, pero de todas maneras, les agradezco mucho el tiempo, y todo lo que dijeron.

-[...]

Bien... Por hoy lo dejamos aquí, muchísimas gracias, y me alegro que hayan tenido oportunidad de expresar todas estas cosas.

-Sí, ya era hora

Entrevista # 4: Con profesores de un instituto en Pamplona

18 de enero de 2013

Entonces lo primero que vamos a hacer es un poco corroborar y debatir sobre los factores sociales.

-En cuanto a nivel educativo, lo hemos constatado en numerosas ocasiones, que chicos que en teoría viene con buena experiencia, con buenos resultados, con un sello de buen alumno de su país, y cuando llegan aquí se llevan un batacazo; pues ellos esperan estar al nivel, pero sus notas bajan drásticamente.

-Luego también el nivel en inglés suele ser bastante bajo, pero también porque ellos en su sistema educativo inician muy tarde con el inglés, por lo menos eso es lo que ellos nos cuentan, mientras acá van desde infantil, desde los 3 años estudiando inglés, aprendiendo inglés, no tampoco muchas horas, pero bueno, es desde pequeños, y por lo menos antes, lo que me contaban era que empezaban no sé si a los 12 años... no sé si eso será cierto...

En este momento no tanto, en este momento en la mayoría de los colegios por lo menos de Colombia se comienza a estudiar inglés, ya desde muy pequeños, es posible que algunos de los chicos que lleguen aquí efectivamente hayan estudiado en colegios donde eso no pase...

-De Colombia no nos vienen a nosotros tantos ¿verdad?, más bien de otros países.

Pero digamos la situación de los países de Sur América, sobre todo de los países del norte, es muy similar, hay similitudes, pero no todo es igual; de todas formas no tengo un conocimiento de causa específico, lo que más conozco es Colombia.

-Una causa que yo veo importante y que no veo aquí es el desarraigo, muchos de los chicos que nos vienen, vienen después de haber estado separados de sus familias un montón de años, pues se quedan con la abuela o sus familiares.

Si, ese factor está dentro de los factores culturales y... hasta donde recuerdo si está dentro de las conclusiones principales, pero si apareció dentro de las respuestas de los directores y de los profesores en varias ocasiones.

-Es que aparecen aquí, metidos como en un cajón, porque casi no conocen a sus padres o sus madres muchos años y de repente entran a un sistema educativo nuevo, en un país nuevo, casi con una familia nueva, y eso no ayuda. Al margen de que tengan poco nivel educativo; es tan brusco y tan bestia el cambio y no hay una transición, que pretender que al segundo día...

Sí, necesitaría un proceso más largo o que las circunstancias...

-Un proceso de adaptación

Que las circunstancias personales fueran diferentes

-No sé qué más

-El cuarto no, tampoco... no creo que sea eso

-Yo no creo que sea algo de adjudicar a los latinoamericanos, dentro de lo normal hay gente que cumple las tareas y gente que no

Eso se da en todos los casos digamos...

-Y lo del bajo nivel socioeconómico no ayuda, pero tenemos alumnos de bajo nivel socioeconómico que trabajan muy bien y viceversa, ósea que tampoco me parece determinante.

-Es más importante el apoyo de la familia, yo creo

-Si

-Más que el nivel socioeconómico para tener éxito en el estudio.

Pero ese problema del apoyo de la familia, ¿creéis que sea particular de los latinoamericanos o se da por igual en españoles y latinoamericanos?

-Eso va en el sentido que yo te decía: si yo estoy con mi madre todo el rato, desde que estoy pequeña, y tengo una estructura familiar constante y equilibrada y estable... Pero no es por el hecho de ser latinos, sino por el hecho de que la mayoría de gente que viene latina, primero ha venido la madre, a los años viene el hijo... o sea; esas circunstancias de la inmigración son las que dificultan, que cuando llegues encuentres un apoyo. Tu madre trabaja todo el día...

-La jornada laboral es importante también, porque claro, a lo mejor los padres tienen mucho interés, pero a veces no tienen tiempo de realizar ese apoyo; por su jornada laboral, aunque lo quieran; según el tipo de trabajo que tengan, algunas veces les resulta muy difícil; no es una cuestión de intenciones, sino que no tienen esa posibilidad. Claro, eso se nota, el tener a un padre o una madre, uno de los dos que pueda ayudarte un rato, en hacer las tareas, que pueda estar un poco pendiente de ti

-Yo estoy segura que a veces están en las familias, está la abuela, está el tío, está el hermano, el primo; y en alguien que ha venido de otro país no tiene a nadie. Yo creo que el tema de la familia es crucial, y es particularmente difícil en los chavales que vienen de otro país.

-Pero difícil por la falta de... pues porque no tienen (...). Al final es el desarraigo, está solo la madre, o están los dos, pero están trabajando mucho, no tienen a lo mejor ni tíos... que en nuestra situación, a lo mejor nosotros podemos echar mano de los abuelos, de los tíos, bueno, pero quien tiene que trabajar en otra ciudad no lo puede hacer. Pero en general tienes una red que te puede ayudar.

Cierto, a nosotros como inmigrantes esa parte nos hace mucha falta...

-En la pregunta 2, también...

-¿Cuál era la pregunta 2?

Es específicamente ¿de los siguiente factores que se enumeran, cuales creen ustedes que son los que más influyen en el fracaso escolar?

-Pues si están puestos ordenados, el primero desde luego es fundamental. Eso no quiere decir que sea un rasgo especialmente de los latinoamericanos. Cualquier familia, (...) Si también aquí gente española en la que hay problemas familiares, inestabilidad, pues fracasa, pues hay bajo rendimiento, es un problema de los niños en general.

-Una cosa que yo veo que es muy habitual entre los chicos latinos, más allá de cómo vienen, es que muchas veces falta... no hay figura paterna, porque es cierto que por un factor cultural, o no sé qué, las mujeres latinas, son las madres las que sacan a sus hijos adelante solas, porque el marido ha desaparecido, o se ha quedado en su país, o se ha desentendido. Creo que la falta de una figura paterna es particularmente habitual entre estos chicos, que entre otros. Normalmente yo con los alumnos que tengo que he sido tutora el padre jamás, no se sabe quién es, no está en España o el alumno casi ni lo recuerda; no hay una figura paterna, la madre quizás tiene pareja, pero es una pareja poco constante, que vienen y van, ósea que no ayudan a que haya una figura paterna.

En la 3 la pregunta era, repitiendo la anterior: de todos los factores que escogieron en la pregunta 2, cual consideraban que era el más importante, entonces, también están dados en orden, la frecuencia de respuesta clasificaron como más relevantes estos 6, digamos, es como una síntesis de la pregunta 2; porque en la pregunta 2 era saber si influye o no influye y en la pregunta 3 era, escoge uno de la lista anterior que sea el más importante en los casos de fracaso escolar.

-Luego hay claro la falta de apoyo de la familia o la estructura de la estabilidad familiar, eso repercuten en los que vienen a continuación, porque demasiadas horas en internet, si no tienes a nadie en casa que puede controlar las horas que estas en internet o las horas que ves televisión... pues claro...

-El mal uso del tiempo libre es una consecuencia directa de lo anterior, yo creo que en general todos a diferencia de la calidad de la educación, son consecuencias del primero.

-De la falta de apoyo que a veces puede ser no por falta de voluntad, sino por falta de tiempo, eso pasaría a cualquier alumno de aquí, español, pues si tú le dejas en casa con el ordenador y con la Tele, pues estaría enchufado a la Tele; cualquier alumno español lo harían igualmente. Lo importante es tener a alguien que te pueda cortar y decir que no lo hagas.

Ahora pasamos a la siguiente tabla

-Los aspectos culturales

-El orden... no...

-A mí no me parece muy relevante

-Hombre, para mí la más relevantes es la 6, ósea la que está a la última, yo creo que es fundamental, han llegado con más de 11 años a Navarra, eso hace que les cueste mucho la adaptación. Yo tengo ahora en primero de la ESO una chica que es [...] y es la mejor de la clase, pero claro, está desde pequeña, de los mejores expedientes que hemos tenido en tercero, pues era una chica rumana.

-Yo tengo alumnos excelentes de origen latino, lo que pasa es que llevan muchos años, es decir, llegaron pequeños y llevan muchos años en el sistema educativo español, entonces no ha sido una problema, se han adaptado mucho más fácil; pero lo demás no me parece...

-Hábitos de lectura desgraciadamente no tienen casi nada

-No tienen ni los locales ni los extranjeros, pocos...

-El bajo nivel de lengua no me parece especialmente problemático

-De hecho de vocabulario a veces tienen hasta más, a veces usan unas palabras diferentes.

-Interés de lectura de historia, filosofía y literatura, como cualquier otro, no me parece que sea un punto para nada...

-Poco acceso a las bibliotecas, pues no sé yo, cuando voy a la biblioteca a veces están al ordenador, no están cogiendo libros pero...

Pero por ejemplo las bibliotecas que se encuentran aquí en Pamplona, (...) hay muchas posibilidades que en nuestros países no hay, de bibliotecas públicas; pero por ejemplo yo de la

experiencia que tengo es que yo voy a una biblioteca y veo muchos chicos y chicas estudiando, ahora, no sé si son propiamente universitarios o de la ESO, yo los veo muy jóvenes; pero digamos, la mayoría son españoles; latinos estudiando en una biblioteca yo no he visto.

-[...]

Si, si, si quieres participar, claro, puedes participar.

-De la pregunta 1 de los factores culturales la más influyente para mi es la 6 aunque está puesta la última.

Interesantemente de lo que arrojaron las encuestas no salió como de las más...

-A nivel cultural no lo sé, pero hasta qué punto hay un valor por el esfuerzo, ¿ellos le dan valor a la educación?

Yo creo que sí; pero... le dan un cierto valor, pero sus esfuerzos y circunstancias personales no los ayudan mucho a corroborar que realmente la educación es un valor. Son conscientes de que si estudian pues le iría mejor, pero al final no lo hacen. Y...

-Pero no lo tienen tan grabado... Hay críos, por ejemplo, yo tengo chavales que vienen del Europa del Este en situaciones económicas durísimas, que tienen grabado por su educación, por su cultura, por lo que aprenden en casa, que si quieren salir adelante la única vía es a través de una carrera universitaria, a través de un esfuerzo; y en cambio entre los chicos latinos y en muchos españoles también está esto. En cambio, dan mucho más valor a ser guapo, o ser popular, a ser rico, a la vida social...

¿Pero, tú crees que eso se da tanto en latinos como en españoles?

-En latinos es donde más se da, en españoles, más que antes. Entonces sí creo que es algo cultural. No sé hasta qué punto en casa les han enseñado en casa... El que estudia mucho es admirado; en cambio priorizan otras cuestiones, si lo tuvieran está bien, pero realmente no lo tienen interiorizado que esa es la vía de éxito. La vía del éxito es más un trabajo fácil, dinero fácil...

Creo que es una cuestión cultural, pero no podría saber exactamente cuál es la raíz ¿a qué me refiero? A que el estudio se valora; por lo menos en el caso de Colombia un chico que es buen estudiante es apreciado, pero en un círculo pequeño, por decirlo así. Pero el estudio no es lo preponderante. Lo que importa en ultimas desafortunadamente para nosotros es cuanto tienes y si de pronto tienes algún éxito y si logras salir en televisión. La fama... Los medios de comunicación, por lo menos en Colombia tienen una influencia para mi muy negativa y muy poderosa, te venden una imagen de lo que es el éxito, de lo que está bien y está muy mal, muy estereotipada. Yo pienso que eso influye mucho, digamos. Ahora, hay una consciencia colectiva más o menos de que para salir adelante en la sociedad tiene que estudiar, es decir entre más lejos llegues

en tus estudios, pues muchísimo mejor; claro estar en una universidad, eso ya te da cierto prestigio. No es que ser buen estudiante, más o menos puntos, el ser simpático, chistoso, eso te da puntos, y si tienes amigos y amigas, eso importa mucho; y dependiendo del sector donde estés si vistes ropa de marca o no, también influye y los modelos culturales que existen son, parecerse a Shakira a Juanes, a un futbolista X o Y o Z, pero ser un intelectual... eso...

-Es de perdedores

-Lo que yo veo son chavales que les preguntas que quieren ser de mayor y te dicen que quieren ser modelos o futbolistas, tienen ahí sus ejemplos; mientras en otros grupos de otras nacionalidades hay otros modelos: yo quiero ser médico, yo... Creo que entre la gente latina existe otros tipos de modelos. Quieren ser modelos, o actrices o cantantes, ósea, no son realistas. Yo en general veo eso particularmente, también en chicos de aquí. Ahora más que hace 20 años. Seguramente por los medios de comunicación, no es exclusiva de los latinos, pero yo sí diría que ocurre con mayor frecuencia.

Y yo diría que con menor frecuencia en los que vienen de países del Este, menos que los nacionales, de aquí.

(Hablando al profesor que acababa de llegar) (...) Te contextualizo así brevemente, el estudio que hicimos, que ya está en la parte final, fue encontrar una relación entre los factores socioculturales y el fracaso escolar en estudiantes latinoamericanos, como un pequeño aporte o un aporte del estudio se hizo una jerarquización de esos factores poco más aguda y mayor a lo que se suele hacer en esos estudios. Los factores se dividieron en dos grandes grupos, por una parte unos factores que se llaman sociales y por otra parte unos factores culturales; dentro de los factores sociales se examinaron 14 factores sociales, si no me falla el cálculo, y dentro de los factores culturales se examinaron 8 y de todas las encuestas que se hicieron, en total fueron 250 estudiantes, de los cuales aquí se encuestaron, como a 20, ya no recuerdo, eso fue el año pasado, logramos encuestar a 29 profesores y ... Y lo que estamos haciendo en este momento es corroborando que esas conclusiones que arroja el estudio, realmente se mantienen y son lo que vosotros veis o si hay algo que en particular, vosotros podáis resaltar con base en esta breve síntesis que logro presentar en esta tabla, y como bien lo dice son apenas unas conclusiones parciales de todas las encuestas. Entonces es lo que estamos haciendo, corroborando o mirando si de esas conclusiones hay algo particular, y la pregunta fundamental que factores creéis, sean sociales y culturales, que puedan influir en el fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos.

-Leyendo ya las conclusiones finales, y la conclusión del párrafo de la última página, al final ahí creo que has puesto...

Sí, sí, eso lo escribí yo

-Los factores que influyen en el fracaso escolar de los estudiantes son: la calidad de la educación del país de origen y la falta de apoyo de la familia; son los dos primeros que al final creo yo que son los determinantes, en cualquier tipo de estudiante, venga de donde venga.

-Y el tercero, el interés personal

-El interés personal, si

-Yo creo que los tienes bien identificados, que son esos tres fundamentalmente: la base, lo que tienes en casa y el propio motor personal.

-(...) Donde se puede trabajar evidentemente es en el apoyo de la familia y en el interés, porque en la base pues..., bueno la irán adquiriendo aquí, si tienes interés, al final te pones... pues... Tenemos ejemplos de estudiante que viene con muy mala base y luego... pues van adelante.

- No sé si está recogido, pero creo que es interesante eso que has dicho sobre la televisión en Colombia. Y es que los chavales tienen un mayor objetivo de tener un éxito social, no un éxito académico. Cuando viene se dedican más que ir a clase directamente, a saludar a todos mis amigos, además está la costumbre esta de besarse por los pasillos y tal, o venir con el nuevo look, el nuevo peinado, como tal o como cual. Dan más importancia a esas cuestiones de tener habilidades sociales para relacionarse con otros, que... como objetivo de futuro, eh, creen que eso los va a llevar a un futuro mejor y no una buena resolución académica. No sé si está contemplado; pero se refleja un poco eso que decías, no, que la imagen de la televisión afecta negativamente. (...) Si eres Shakira o eres Esteban, o...

¿Pero esos modelos se ven más fuertes entre los latinos o...?

-Sí, sí, yo diría que sí.

-Lo de las relaciones sociales entre los latinos es clarísimo, o sea, los chicos españoles no tienen esa tendencia a besarse continuamente o... no tienen tantas interrelaciones sociales entre ellos, no hay tanta idea de grupo social o tribu, o... banda latina; luego unos con otros también hacen sus bandas..., luego también están las relaciones entre países... no sé cómo está ubicada la cosa..., pero si los colombianos no se la llevan bien con los peruanos, pues aquí se juntan y están en contra de otras bandas similares, que allí en sus países son enemigas, entre comillas; esas pautas las reproducen aquí. Y he leído... que esta segunda generación, en el fondo, muchos de ellos no son nacidos en España, han venido aquí con 10, 11 años; yo creo que la situación igual podría cambiar por ese factor, por la edad. Igual chavales que hayan cursado aquí toda la primaria y nos sólo la

secundaria, desde bien pequeñitos, igual sí pueden adoptar modelos más europeos, por decirlo de alguna manera.

-(...) En la adolescencia importa la pertenencia al grupo, por el hecho de ser... “orgullo no sé que”, yo creo que [...] Ya se montan su [...], pues el grupo de, no recuerdo, el grupo de “República de los Dominicanos”, contra los tal, no... Entonces tú ves, todos allí con su “Orgullo Dominicano”, y tal, y se hacen sus grupitos, para que de alguna manera... creo yo que llegan aquí y están tan descolocados y se sienten tan vulnerables, su autoestima está así (baja). Pues el hecho de juntarse con los 3 o 4 de su país y hacerse un poco los duros, les ayuda a sentirse un poco más integrados.

-Siguen arraigados en su cultura, yo creo, porque en casa lo viven así. Las pandillas aún siguen con la cultura sudamericana, al final (..) sacan la bandera de su país quizá, y no digo que sea malo (...) Pero yo creo que los que hayan nacido aquí, eh, perderán ese arraigo culturas que han nacido aquí se acostumbraron más a ese arraigo, más que el arraigo a la cultura latinoamericana de sus padres, creo; luego los padres pueden ir tomando tendencia de aquí y las irán transmitiendo a sus hijos.

El problema que yo veo es cuando ese arraigo a la cultura te impide integrarte dentro de la nueva sociedad y te genera una serie de barreras, de comunicación y... sobre todo te impide integrarte de verdad, te impide ver lo positivo que hay en la nueva sociedad, lo que puedes aprender de ahí y lo que tu puedes dar y es de parte y parte. Tanto la sociedad española ve las cosas negativas que hay entre los latinos en particular, porque nos referimos a ese grupo en este estudio y como que esa idea crece y crece y se crea una barrera, digamos, es de parte y parte, por un lado los españoles nos ven con ciertos estereotipos y ciertas ideas que apuntan a repetirse en diferentes formas, pues se van haciendo realidad; pero por otra parte como que los latinos nos encerramos en esos estereotipos, nosotros mismos los queremos agrandar y nos sentimos de por si menos, sin serlo, eh, y (...) decimos “pues yo, como soy latino aquí no puedo, aquí no voy a tener oportunidades, entonces para qué estudio...”

-Estoy limitado a este nivel y pues, no...

-Hay una victimización del propio alumno.

Sí... hay una falta de interés, a mí, personalmente lo que alcanzo ver, que no es todo porque no conozco el panorama a fondo, es una falta de interés un poquito cultural, pero no sé si sea una cuestión compaginada entre lo cultural, propiamente latino con la situación socioeconómica de los chicos. Es posible que un chico latino, con una cierta posición sociocultural y socioeconómica pues se esfuerce más... no sé si conozcáis casos específicos de chicos latinoamericanos que tiene un ambiente sociocultural favorable que se esfuerzan, que obtienen buenos resultados

-Sí, sí que tenemos, hace años también. De hecho, cuando estuve en el otro instituto, en Plaza de la Cruz, tenía un chico boliviano que había llegado hacía poco, o sea que entraba en todos los factores, bueno, el familiar no, precisamente, pero venía de su país con un nivel... pero con el interés y con el apoyo familiar, pues un alumno excelente. Ellos deben tener a veces también alguna referencia de algún modelo de alumno de su cultura que hayan visto y digan: “mira se puede”.

-Sí, los modelos son importantes, porque muchos chavales llegan aquí y enseguida se dan cuenta que el nivel académico es más alto y entonces lo que hacen es: “no puedo” y como no puedo entonces digo que “no quiero”, y eso trae problemas disciplinarios, se juntan con los otros alumnos más problemáticos; pero yo creo que es un problema más de autoestima y de miedo: “ay yo no puedo”... y como no puedo, cómo me hago aquí valer, pues porque soy duro o porque soy malo, pero cuando los sigues, les dedicas un poco de tiempo, te das cuenta que si ellos ven un pequeño éxito, se van creciendo. Muchas veces es falta de tiempo para poderse poner a solas con..., eso es lo que haría falta. Y ayudarles con el problema del orgullo, pues no van a reconocer que no sé o no entiendo, sino que me da igual, que no quiero, que paso de ti, que no me importa; pero en el fondo es orgullo: ay que no entiendo nada, no son capaces de reconocerlo, es muy difícil que se pidan ayuda. A mí no me han llegado a pedir... A mí nunca han venido a pedirme ayuda: explícame por favor, no... Más bien, “no me interesa”, “paso”, “esto es una mierda”, “no quiero estudiar”, “quiero irme a mi país”; y en el fondo está, yo creo, es el miedo, y ...

-Pasa sobre todo en los chicos, en las chicas no.

-En el grupito que estuvo aquí decían que a los profesores, que ellos pedían ayuda y alguno se la da... pero que igualmente hay otros profesores que ellos le piden ayuda y nunca la obtienen y sienten que, particularmente lo que estuvieron aquí, no sé si todos, que no reciben ayuda por el hecho de ser latinoamericanos; ellos lo ven así, ellos, no sé... si sea por esa razón, pero lo perciben así; el profesor no me ayuda y como no me ayuda, pues a la final yo para que... me sintió discriminado y al final eso me influye y no quiero seguir estudiando; “si no me apoyan y piensan que por ser latino no voy a ser capaz”... y, pues, no sé, esto es lo que dijeron ellos...

-Cuando vienen de primaria, con un bagaje, yo creo que esa discriminación no se percibe.

-[...]

Me gustaría que repitieras eso que dijiste sobre la autoridad

-Aceptan mucho peor la autoridad de una mujer profesora, los chicos latinoamericanos, que la autoridad de un profesor, ante una situación de conflicto, o ante una orden... hay una especie de machismo...

La verdad eso no había salido hasta ahora, pero puede ser

-Pero muy marcado y exclusivísimo de la realidad latinoamericana, eso lo tenemos muy claro.

-Cuando das una orden, eres una profesora y le das una orden a un chico y a veces se te pone muy chulo; cosa que no hacen con un profesor: cállate, siéntate bien, compórtate bien... cosas que no harían otros chicos y que no hacen con un profesor masculino.

Eso está muy interesante, porque la verdad no me lo habían dicho y yo personalmente nunca lo he observado. Soy consciente que en las sociedades latinoamericanas, en particular la de Colombia, que es obviamente la que más conozco, todavía impera mucho el machismo.

-Aquí está claro y lo hemos comentado siempre desde hace años, no es una cosa puntual; además ocurre mucho cuando están en grupo, si tú le estás haciendo la bronca a un chico, está solo y no se te pone tan chulo, es más frente a los otros chicos, si está con otros pues “voy a ser más chulo delante de la profesora”; si lo coges a solas es mucho más dócil; es frente al grupo...

Y eso no sucede con los españoles por ejemplo

-No, no...

-[...] Aunque estamos en una sociedad muy machista...

-Si en el mundo gitano, también sucede, pero aquí no.

-Si, en el mundo gitano; yo diría que es típico de todos, pero en los latinos es más habitual.

Además de eso, ¿hay algún otro factor, algún otro aspecto cultural que vosotros creáis que influye en el fracaso escolar?

-Yo creo que esto va muy bien

-Lo he leído todo y va muy bien

-Ya hemos comentado lo del orden

-Sí, lo del orden de algunos que me sorprende un poco, pero bueno, dentro de los factores culturales...

¿Del orden en el que salieron?

-Sí, sí.

A mí también me dejó cierta curiosidad al ver el resultado pero desafortunadamente la muerte de directores y profesores no fue tan grande como yo hubiera querido, pero toda investigación es susceptible de mejorar, y lo que se dijo en la primera encuesta en otro colegio y lo que vosotros habéis dicho me queda la satisfacción que lo que arroja el estudio es más o menos acorde con la realidad y que se puede aportar algo al respecto.

-Las conclusiones son las que están; en una comparación lineal entre unos y otros, el orden en que las has puesto, nosotros percibimos que sea el correcto. Pues, por nuestra experiencia.

Lo que dices, primero el bajo nivel cultural con el que llegan y el apoyo de los padres

-Bueno, yo diría que más que el bajo nivel cultural, el bajo nivel académico, que no es lo mismo, no es lo mismo.

-Bajo nivel académico

Sí, valga la aclaración. Pero en cuanto a cultura general no sé si observáis que los latinos tengan una menor cultura que la que suelen tener los chicos españoles o...

-No es exclusivo de los latinos, si vienen de familias con un nivel cultural bajo, pues sí. Pero no es exclusivo de ellos. Yo creo que es consecuencia directa del nivel sociocultural de tus padres, no del origen.

-Además hay que tener perspectiva de que hay cosas que sabemos nosotros que somos españoles porque vivimos en España, y otras que saben los americanos porque vienen de América, que nosotros desconocemos. No podemos pretender que ellos sepan lo que nosotros sabemos; igual que si nosotros vamos allá, hay muchas cosas que vamos a descubrir.

Este punto es complejo, porque... ¿hasta dónde se puede llegar en esa integración? Me refiero, de qué manera adaptar el currículo para que un estudiante latinoamericano u otro extranjero pueda ir adelante, es una cuestión un poco compleja, sobre todo, por ejemplo, en historia, geografía... si estamos aquí tenemos que ver la geografía de acá, por obvias razones; y estando allá pues se ven otros aspectos de la historia y de la geografía. Ese punto por ejemplo, a los chicos que encuestamos pues les da duro, es un punto en el que tienen que hacer un esfuerzo doble, pero sobre todo cuando llegan a una cierta edad, hay una serie de temas que nunca han conocido, que nunca han sabido.

-Bueno, eso pasa con los temas que no conocen [...], pero le pasaría lo mismo a uno de acá, si fueran a un país de allá, a lugares que no sabía de su existencia, no sabría ni ríos, ni fronteras, ni...

Conocen no sólo por el estudio sino porque lo han vivido, lo conocen y han estado.

-Entonces el nivel cultura es un poco difícil de evaluar, salvo que hicieras una evaluación del nivel cultural suyo, de su país...

-Pero hay casos... el que emigra no tiene posibilidad en su país, de pronto sus padres son gente que no han podido estudiar y tienen un nivel cultural más bajo, pero eso va ligado a la pobreza o al nivel de riqueza. El que es un neurocirujano en Bogotá pues no viene.

Bueno, a excepto de que aquí....

-Sí, por trabajo o...

-Generalmente el que viene es porque allí no puede, gente que no tiene estudio, que tiene un bajo nivel cultural, como el que es pobre aquí, es normal; pero bueno yo creo que eso no es... si hay un verdadero interés de estudio, eso se puede revertir sin problema.

Bueno, creo que ya hemos terminado... Muchas gracias.

& & & & &